

Erlangen 1976

Andreas Pauldrach:
Deutschlehrplan und Fachdidaktik -
Darstellung und Kritik des gymnasialen
Deutschunterrichts nach 1945

1976

HochschulSammlung Philosophie
Didaktik Band 2

1979 № 261



Digitized by the Internet Archive
in 2026

HochschulSammlung Philosophie
Didaktik Band 2

Andreas Pauldrach:
Deutschlehrplan und Fachdidaktik -
Darstellung und Kritik des gymnasialen
Deutschunterrichts nach 1945

HochschulVerlag - Stuttgart - 1979

Andreas Pauldrach: Deutschlehrplan und Fachdidaktik.
Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunter-
richts nach 1945. Stuttgart: HochschulVerlag 1979.
(HochschulSammlung Philosophie. Didaktik Band 2)

Diss. phil. Erlangen-Nürnberg 1976

DEUTSCHLEHRPLAN UND FACHDIDAKTIK
DARSTELLUNG UND KRITIK DES GYMNASIALEN DEUTSCHUNTERRICHTS
NACH 1945

Inaugural - Dissertation
im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg



vorgelegt von
Andreas Pauldrach
aus
Schweidnitz/Schlesien



Tag der mündlichen Prüfung: 13.12.1976

Dekan : Universitäts-Professor Dr.L.Pollmann

Referent : Universitäts-Professor Dr.H.Schlaffer

Korreferent: Universitäts-Professor Dr.K.Wölfel

VORWORT

Die ersten Anstöße zu dieser Arbeit, die sich zunächst das Thema "Deutschunterricht und Bildungspolitik in der Bundesrepublik" gestellt hatte, liegen mittlerweile mehr als ein halbes Jahrzehnt zurück. Den Vorstellungen und Ansichten der damals vor allem auf die Hochschulen konzentrierten Reformbewegung verdanken sich auch ursprüngliche Themenstellung und Konzeption.

Diese versuchten den verbreiteten Unmut über ein Studium, das zum allergrößten Teil der Ausbildung der Deutschlehrer am Gymnasium dienen sollte, faktisch aber in seiner allseits beklagten "Praxisferne" nichts zur Behebung der Mängel des zentralen Schulfaches beizusteuern wußte, dergestalt in theoretische Bahnen zu lenken, daß sie nach den Ursachen für diese bereits lang dauernde Misere fragte.

Darüberhinaus stellte sich mir in der Mitarbeit an der Planung des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Nürnberg-Langwasser ein unmittelbar praktisches Problem: welche Möglichkeiten bestanden, bereits im Stadium der Planung - freilich auch hier nicht ohne den maßregelnden Eingriff des Staates als des Veranstalters von Unterricht und Erziehung - die offensichtlichen Mängel dieses Faches der Gesinnungsbildung par excellence zu vermeiden bzw. zu beheben? Auch hier führte die zwangsläufige Frage nach den Ursachen dieses mißlichen Zustandes auf die allenthalben gegebene, dem Soziologisierungstrend der Zeit entsprungene Antwort von der "gesellschaftlichen Bedingtheit" dieser Phänomene.

Die dichotome Gliederung des ursprünglichen Titels verweist nun auf die grundsätzliche Schwäche dieser Konzeption. Sie meinte das Gesellschaftliche am Schulfach Deutsch (seine gesellschaftliche Determination, Bestimmtheit oder wie immer man es nennen möge) auffinden zu können, wenn es im gleichsam kontrastiven Verfahren gelänge, hin und wieder Analogien und Entsprechungen aufzuspüren zwischen der Geschichte des Schulfaches Deutsch und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung (hier bereits auf den Bereich Bildungspolitik - freilich in

seiner Abhängigkeit vom realhistorischen Prozeß gesehen - eingeschränkt).

Die nach und nach einsetzende Methodenreflexion und -kritik die sich auch auf die Berechtigung der Methoden erstreckte, welche vor allem in Form bildungsökonomischen Argumentierens in Didaktik und Pädagogik sich verbreitete, brachte das ursprüngliche Konzept wenigstens in diesem wesentlichen Punkt zu Fall und bewirkte, daß sich die Untersuchung methodisch jedenfalls und partiell thematisch von ihrem Ausgangspunkt emanzipierte.

Am untersuchten Gegenstand, dem Schulfach Deutsch - das ist die zu beweisende Behauptung - tritt seine gesellschaftliche Bestimmtheit selbst zu Tage. Mit diesem Wandel ging eine zweite Veränderung der Zielbestimmung einher. Sollte ursprünglich der Hiatus von praxisferner Wissenschaft und theorieloser Praxis wenigstens insoweit überwunden werden, daß aus einer Analyse letzter konkrete Handlungsanweisungen für den Alltag der Schule entsprängen, so wäre nun schon viel erreicht, wenn es gelänge, bei den Betroffenen (in Schule und Hochschule) die Aufmerksamkeit gegenüber dem eigenen Handeln zu schärfen und das Bewußtsein von dessen Mangelhaftigkeit (samt ihren Gründen) zu verbreitern.

Heinz SCHLAFFER verdanke ich manch kritischen Ratschlag für das Fortkommen dieser Arbeit, die durch ein Stipendium nach dem Graduiertenförderungsgesetz mit ermöglicht wurde.

Die vorliegende Arbeit wurde im Dezember 1976 vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation angenommen.

Spardorf, im Frühjahr 1977

A.P.

INHALT

Seite

VORWORT

O.	EINLEITUNG	1
1.	SCHULPOLITIK UND DEUTSCHLEHRPLAN DES GYMNASIUMS NACH 1945	12
1.1.	Die Schulpolitik der Alliierten in den Westzonen und die Rekonstruktion des traditionellen Deutschlehrplans	12
1.1.1.	Die schulpolitischen Vorstellungen der Alliierten in den Westzonen	12
1.1.2.	Die Stellung der Länder zu den schulpolitischen Vorstellungen der Alliierten	17
1.1.3.	Die Lehrpläne für das Fach Deutsch an den höheren Schulen bis zur Gründung der Bundesrepublik	29
1.1.3.1.	Die Rundschreiben der Militärregierung für das Saargebiet 1945/46	30
1.1.3.2.	Der Deutschlehrplan für die Bremische Volkshochschule 1950	35
1.1.3.3.	Der Abschlußbericht des Deutschausschusses Hessen 1950	41
1.1.3.4.	Der Lehrplanvorschlag des Direktorium Wallenburg 1949	49
1.2.	Die Phase der Konsolidierung des traditionellen Schulwesens. Deutsch als Zentrum des gymnasialen Lehrplans	57
1.2.1.	Gymnasium und Schulpolitik der Länder von der Gründung der Bundesrepublik bis Mitte der 60er Jahre	58
1.2.2.	Der gymnasiale Deutschlehrplan in der Phase der Konsolidierung des traditionellen Schulsystems	81
1.2.2.1	Die bayerischen Lehrpläne von 1952 und 1964	81
1.2.2.2.	Die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen (1952 und 1963)	86
1.2.2.3.	Die niedersächsischen Richtlinien von 1952 und 1965	93

	Seite
1.2.2.4. Der hessische Bildungsplan von 1957	102
1.2.2.5. Die Lehrpläne von Baden-Württemberg (1957), Rheinland-Pfalz (1960) und dem Saarland (1960)	105
1.3. Die Konsequenzen der "Bildungskatastrophe": strukturelle Schulreform und Wandel des Deutschunterrichts zum Fach mündlicher und schriftlicher Kommunikation	108
1.3.1. Die Reformvorschläge des Bildungsrates im Se- kundarbereich und ihre schulpolitische Um- setzung durch KMK und die Bund-Länder-Kommis- sion für Bildungsplanung	108
1.3.2. Die neuen Lernziele des Deutschunterrichts: Emanzipation und sprachliche Kommunikation, und die Tendenzen zur Gesamtschule	130
1.3.2.1. Der Berliner Rahmenplan von 1968	131
1.3.2.2. Das bayerische Kollegstufenmodell von 1970/72	141
1.3.2.3. Hessen: Der Bildungsplan Deutsch 1969 und die Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I von 1972	147
2. POSITIONEN DER FACHDIDAKTIK	169
2.1. Retrospektive: Der Deutschunterricht als Fach der Gesinnungsbildung und Auslese. Nachwehen des Faschismus	169
2.1.1. Robert Ulshöfer. Kulturkritik und national- istische Leitbilderziehung	169
2.1.1.1. Von der Unerkennbarkeit der Poesie. Der sym- bolische Sinn - zur Schiller- und Dilthey- Rezeption	176
2.1.1.2. Das scheinbare Anknüpfen an W.v.Humboldt: der innere Sprachsin	185
2.1.1.3. Aufsatzerziehung - die Krönung der Unterrichts- arbeit	194
2.1.1.4. Die Ideale Adel und Rasse. Zur Leitbilder- ziehung Ulshöfers	199
2.1.1.5. Die Schwierigkeiten der fortschrittlichen Ulshöfer-Kritik	207

	Seite
2.1.2. Erziehung zur Sprachgemeinschaft. Zu Leo Weisgerbers Muttersprachunterricht	210
2.1.2.1. Die sprachliche Zwischenwelt. Idealismus und Nationalismus der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft	211
2.1.2.2. Der eklektische Rückgriff auf W.v.Humboldt	220
2.1.2.3. Die vier Stufen der sprachlichen Bildung	224
2.1.2.4. Zur Weisgerber-Rezeption	236
2.1.3. Das Trostmittel Poesie. Zu Blättners Literaturunterricht	242
2.1.3.1. Lebenshilfe neuer Art. W.Kaysers Kritik am traditionellen Lebenshilfekonzept	251
2.1.4. Der schulische Lektürekanon. Flitners vier Gruppen des literarischen Ethos	253
2.1.5. Das Dialektische am deutschen Aufsatz: Zu Bochingers Aufsatzmethodik	266
2.2. Übergang: Formalismus und vermeintliche Wertfreiheit	273
2.2.1. Auf der Flucht vor der Gesinnungsbildung: Erika Essens Partnerschaftserziehung	273
2.2.1.1. Grundlagen der Methodik. K.Bühlers Organonmodell der Sprache	277
2.2.1.2. Deutschunterricht ist Sprachunterricht	284
2.2.1.3. Das Sprachliche an der Literatur	290
2.2.2. Hans Glinz und der Übergang zum linguistischen Sprachunterricht	298
2.2.3. Der Dualismus von Bildung und sprachlichem Kunstwerk	314
2.2.3.1. W.Henze zum Verhältnis von Didaktik und Poetik	314
2.2.3.2. Ein neuer Akzent für das Stichwort 'Lebenshilfe'. Zu W.Pielows Dichtung und Didaktik	322
2.3. Fortschritt: Deutschdidaktik als Wissenschaft im Dienst der Emanzipation	330

	Seite
2.3.1. Der Einbruch der Wissenschaft in die Methodik. Zu H.Helmers' Didaktik der deutschen Sprache	330
2.3.1.1. Die wissenschaftstheoretische Grundlegung	333
2.3.1.2. Die kategoriale Bildung und der Bildungswert	342
2.3.1.3. Was ist Sprache	353
2.3.1.4. Sprachtraining - eine Verbindung von Kainz und Chomsky	364
2.3.1.5. Gestaltungslehre als Moment der literarischen Bildung	367
2.3.1.6. Sprachbetrachtung. Von der Sicherheit einer fragwürdigen Grammatik	373
2.3.1.7. Helmers' Literaturdidaktik und ihre Kritiker. Eine Gratwanderung zwischen Wissenschaft und Unterricht	376
2.3.2. Linguistik als Superwissenschaft. D.C.Kochans Versuch der Didaktisierung der kommunikativen Kompetenz	387
2.3.3. Das Emanzipatorische am deutschen Aufsatz. Zu Ingendahls sprachwissenschaftlich fundierter Aufsatzerziehung	399
2.3.4. Die Wiedergeburt der Hermeneutik als didaktische Disziplin. Zu Geißlers Prolegomena	413
3. SCHLUSS: WANDEL UND KONTINUITÄT DES GYMNASIALEN DEUTSCHUNTERRICHTS	426
Verzeichnis der Abkürzungen	437
Anmerkungen	438
Literaturverzeichnis	467

E I N L E I T U N G

"Kritik tut Unrecht nicht, sofern sie auflöst - das wäre noch das Beste an ihr". (Th. W. ADORNO, Kulturkritik und Gesellschaft)

Spätestens seit dem Erscheinen des von Heinz IDE herausgegebenen Sammelbandes "Bestandsaufnahme Deutschunterricht" folgt diesem Deutschunterricht der Ruf nach, ein "Fach in der Krise" zu sein (1). Mittlerweile geht die nicht zu Unrecht derart beschriebene Existenz des nach wie vor gewichtigsten Schulfaches ins zweite Jahrtausend, ohne daß sich an diesem Zustand allzu viel geändert hätte. Im Gegenteil, die Krisenliteratur zum Deutschunterricht hat ein ansehnliches Leserpublikum für sich gewonnen, indem sie - mehr oder minder parallel zu ähnlichen Vorgängen in den Sprach- und Literaturwissenschaften (erinnert sei nur an die bei Hanser herausgebrachten "Ansichten" bzw. "Neuen Ansichten einer künftigen Germanistik" (2)) - weniger die Gründe für diesen beklagenswerten Zustand anzugeben weiß, vielmehr "Zwischenbilanzen" der inzwischen begonnenen Reform gezogen, "Diskussionen" um das Fach weitergeführt werden (3), denen bei aller Vielfalt der geäußerten Ansichten eines gemeinsam ist: festzustellen, daß die Situation sich im wesentlichen noch nicht geändert hat und daß über die dafür verantwortlichen Ursachen die Meinungen weit auseinandergehen. Der Hinweis auf vergleichbare Vorgänge in der Germanistik erfolgt nicht ohne Grund. Gerade der Vorwurf mangelnder Praxisorientiertheit - und dieser meinte allemal die Ausbildung der fast 90 % Germanistikstudenten, die den Beruf des Deutschlehrers ergreifen wollten und wollen - war vom Standpunkt des Schulfaches in die Auseinandersetzung um die Krise der Germanistik eingebracht worden, hatte sie sogar mancherorts

initiiert und zielte vor allem auf eine stärkere Ausrichtung der germanistischen Studien auf die Bedürfnisse der Praxis, um die Probleme dieser (des Schulfaches) wie jener (der Wissenschaft) beheben zu können.

Angesichts der andauernden Ungelöstheit dieser Probleme scheint die These naheliegend, daß auch die seit geraumer Zeit unternommenen Versuche, den Deutschunterricht aus seiner Krise herauszuführen, das Gegenteil ihres Anspruchs erreichen: sie setzen sie fort. Freilich bedarf auch diese Behauptung des Beweises und dieser führt über die Feststellung des Faktums hinaus zu der Frage, warum die Verhältnisse so sind, wie sie sind. Die These von der Fortsetzung der Krise impliziert nun zweierlei: zum einen hält sie dem Deutschunterricht der Gegenwart selber erhebliche Mängel vor, andererseits behauptet sie die allenthalben unternommene Auseinandersetzung mit der jüngeren Vergangenheit dieses Schulfaches für problematisch und dies, obgleich diese Auseinandersetzung gerade mit dem Anspruch geschärften Methodenbewußtseins unternommen wurde. Somit ist die Aufgabe, die sich diese Untersuchung stellt, klar benannt: sie versucht, die jüngere Geschichte des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik vom Ende des zweiten Weltkrieges bis fast in die unmittelbare Gegenwart hinein zu begreifen. Nicht nur wegen dieses unmittelbaren Gegenwartsbezuges verbietet es sich, diese Darstellung historistisch als "Folge von Vergangenheiten" mißzuverstehen (4), die allgemeines Interesse nur noch erweckt, weil sich niemand mehr besonders für sie interessiert. Dieser Deutschunterricht spielt seine Rolle nicht auf dem Boden vergangener Epochen, deren Wirklichkeit und Wirksamkeit unwiederbringlich vergangen sind, vielmehr ist er Ausdruck einer bestimmten Gesellschaftsformation der Gegenwart. Weit eher könnte darum bei Betrachtung seiner Geschichte von einer 'Folge von Gegenwarten' gesprochen werden, ein Befund freilich, der sich erst erhärten läßt, wenn von der Virulenz älterer didaktischer Konzeptionen in der Gegenwart gehandelt wird (5).

Daß die beiden bislang unternommenen Versuche, eine Geschichte des Deutschunterrichts zu schreiben, außer gelegentlichen geistesgeschichtlichen Anknüpfungen an dort dargestellten Phänomenen wenig mit dieser Untersuchung zu tun haben, bedeutet schon ein Blick auf Ihr Erscheinungsdatum bzw. den Zeitraum, den sie darstellen wollen. Die "Geschichte des deutschen Unterrichts" aus der Feder des preußischen Ministerialrats Adolf MATTHIAS erschien 1907 und Horst Joachim FRANKs umfangreiches Werk endet mit dem Ende des zweiten Weltkrieges (6).

Dennoch mangelt es nicht an Versuchen, wenigstens von einzelnen Aspekten her auch die jüngste Geschichte dieses Schulfaches zu beleuchten. Aber weder die ideologiekritischen Versuche Christa BÜRGERs noch die Beiträge in IDEs "Bestandsaufnahme", schon gar nicht die weiter zurückliegenden Aufsätze von H.D. SCHMID und Robert ULSHÖFER im "Deutschunterricht" (um nur einige zu nennen) genügen den an der Betrachtung der Gegenstände des Deutschunterrichts selber zu entwickelnden Standards von Kritik (7). Sie gehören zum größten Teil entweder zu jenen bereits avisierten Versuchen, die trotz gegenteiligen Anspruchs die Krise des Deutschunterrichts verlängern helfen, oder sind jenem "großen Teil der didaktischen Literatur zum Deutschunterricht aus vergangenen Jahrzehnten" zuzurechnen, denen R. GEISLER das Epitheton "überhaupt in-diskutabel" zusprechen möchte (8).

Mannigfaltige Gegenstände bieten sich außer der nicht existierenden Dokumentation der unmittelbaren Unterrichtspraxis an, um den Deutschunterricht zu untersuchen: Schulbücher (in der Form von Sprach- und Lesebüchern), Lehrerhandbücher, der Lektürekanon, gelegentliche Unterrichtsmitschnitte in Form von Stundenprotokollen, Didaktiken und Methodiken, eine umfangreiche Aufsatz- und Monographieliteratur zu Einzelaspekten dieses Schulfaches, schließlich noch die ministeriellen Lehrpläne und Richtlinien. Im folgenden werde ich mich auf die letzten drei genannten Komplexe beschränken, da sie am umfassendsten das Phänomen Deutschunterricht zur Anschauung bringen, darüberhinaus aber auch am klarsten auf Verhält-

nisse und Beziehungen verweisen, in welchen der Deutschunterricht steht. Damit ist bereits die Struktur der Untersuchung vorgegeben. Das erste Kapitel widmet sich der Lehrplangeschichte und verdeutlicht an markanten Stellen die Bestimmung und Abhängigkeit der schulischen Bildung (und damit auch des Deutschunterrichts) als Veranstaltung des Staates von dessen sonstigen Aufgaben. Dabei versuchen die drei Ebenen, in welche sich die einzelnen Abschnitte dieses Kapitels jeweils gliedern, den friktionsreichen Weg von der bildungspolitischen Planung zur Konkretisierung im Deutschlehrplan nachzuzeichnen.

Die Methodiken und Didaktiken der Trias ULSHÖFER, ESSEN und HELMERS stellen die umfassenden Versuche dar, Aufgaben und Verfahrensweisen des Deutschunterrichts auf bildungstheoretischem und fachwissenschaftlichem Fundament zu begründen. Sie sind darum neben ausgewählten Untersuchungen zu den Hauptarbeitsbereichen des Deutschunterrichts Gegenstand der kritischen Analyse des zweiten Kapitels.

Die Diskussion um den Deutschunterricht hat sich, wenn nicht in eigenständigen Publikationen, hauptsächlich in pädagogischen Fachzeitschriften zugetragen, die somit wenigstens exemplarisch ins Blickfeld dieser Untersuchung geraten. Ich beschränke mich dabei im großen und ganzen auf zwei ausschließlich dem Deutschunterricht gewidmete Zeitschriften: einmal auf den im Klett-Verlag erscheinenden "Deutschunterricht", der lange Zeit eine Monopolstellung auf diesem Sektor innehatte, und die im Diesterweg-Verlag herausgegebene Zeitschrift "Diskussion Deutsch", die gleichsam als Gegeninstitution zum "Deutschunterricht" und als Reflex auf die Krisensituation des Faches 1970 ins Leben gerufen wurde. Für die Beschränkung auf diese beiden Periodika spricht neben ihrer weitgehenden Verbreitung auch die Tatsache, daß die Herausgeber von beiden größtenteils identisch sind mit den Hauptvertretern der hier untersuchten relevanten, kontroversen didaktischen Positionen: R. ULSHÖFER begründete 1947 zu "Deutschunterricht", den er gegenwärtig immer noch herausgibt, von 1970 - 1974 zusammen mit H. HELMERS. "Diskussion Deutsch" wurde begründet von

dem 1973 verstorbenen H. IDE, dem Mentor des sog. Bremer Kollektivs (9), und dem durch seinen "Kritischen Deutschunterricht" sowie durch seine 1973 spektakulär aufgegebene Mitarbeit an den hessischen Rahmenrichtlinien bekannten H. IVO (10).

In einem kurzen Schlußteil werden darüberhinaus die in den beiden Hauptkapiteln bereits zur Sprache gekommenen Zusammenhänge verdeutlicht sowie der Versuch unternommen, die Ursache für den Wandel und die Kontinuität des "Faches in der Krise" auf den Begriff zu bringen.

So wäre also noch von der thematischen und der zeitlichen Eingrenzung dieser Untersuchung zu reden. Sie beschränkt sich auf den gymnasialen Deutschunterricht, weil die höhere Schule seit alters die Form der allgemeinen Bildung vermittelte, die als Voraussetzung für die wissenschaftliche Ausbildung der akademischen Berufe galt. In dieser Form von Allgemeinbildung kommt darum angesichts der Hierarchie der verschiedenen Ausbildungsstufen das den gesamten Ausbildungs-, d.h. Wissensvermittlungsbereich kennzeichnende Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach deutlicher zum Vorschein als anderswo, obgleich es freilich auch dort (also in der Volks- bzw. Hauptschule oder Realschule) aufgespürt werden könnte.

Die zweite Begrenzung der Untersuchung auf den Zeitraum bis etwa 1972/73 ist nicht unabhängig von der thematischen getroffen. Bis zur KMK-Oberstufenreform (1972) durfte sich das Fach Deutsch mit Fug und Recht als Zentrum des gymnasialen Fächerkanons wännen, auch wenn alle Reformbestrebungen um die Oberstufe des Gymnasiums, angefangen bei den Tübinger Beschlüssen (1951) sich um eine Präzisierung des Begriffs der Allgemeinbildung mühten und damit das Fach Deutsch als allgemeinbildendes Fach per excellence immer tangierten. Mit dem KMK-Beschluß vom 7.2.1972 geschieht jedoch eine für den gymnasialen Deutschunterricht 'unerhörte' Weichenstellung: erstmals in seiner Geschichte kann - die Übernahme dieses Vorschlages durch Lehrpläne oder Richtlinien vorausgesetzt - ein Abiturient das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife

erwerben, ohne zuvor einen deutschen Reifeprüfungsaufsatz verfertigt zu haben (11).

Daneben ist die bildungspolitische Landschaft zu Beginn der 70er Jahre weitgehend durch die Diskussion um die Ablösung des traditionell gegliederten Schulsystems durch die Gesamtschule gekennzeichnet. Freilich ist diese Auseinandersetzung noch längst nicht entschieden. Nach wie vor (mit Ausnahme der Stadtstaaten und Hessen) ist das Gymnasium die beinahe unumschränkt herrschende Form der Schule, in welcher die höhere Bildung vermittelt wird (12). Diese Untersuchung reicht allerdings bis zu jenem Punkt, wo die neuen Entwicklungen einigermaßen Konturen gewonnen haben, und sie versucht die unterschiedlichen Ausgangspositionen im Streit um die künftige Entwicklung zu umreißen.

Ob diese Untersuchung in der Tat die letzte Phase in der Geschichte des gymnasialen Deutschunterrichts (oder wenigstens deren Einleitung) beschrieben hat, kann darum mit Gründen zur Zeit nicht entschieden werden (13).

Die Einteilung des ersten Kapitels ist chronologisch, wobei die besondere Rolle der Alliierten bis zur Gründung der Bundesrepublik eine Dreiteilung nahelegt, obgleich die 'Hauptzäsur' in der schulpolitischen Entwicklung zwischen 1.2 und 1.3 zu lokalisieren wäre:

- 1.1 Die Schulpolitik der Alliierten und ihre Auswirkung in den Ländern der Westzonen 1945 - 1949.
Rekonstruktion des traditionellen Schulsystems und des gymnasialen Deutschlehrplans.
- 1.2 Konsolidierung des traditionellen Schulsystems. Die Virulenz der Richterschen Richtlinien von 1925.
Deutsch als Zentrum des gymnasialen Lehrplans (1950 - Mitte der 60er Jahre).
- 1.3 Die Folgen der 'Bildungskatastrophe': organisatorisch- strukturelle Reform und Wandel des

Deutschunterrichts zum Fach mündlicher und schriftlicher Kommunikation zum Zwecke der Behebung sozialer Defizite und besseren Ausschöpfung der 'Begabungsreserven'. (Ab Ende der 60er Jahre).

Demgegenüber versucht die Darstellung der methodischen und didaktischen Konzeptionen identische bzw. in wesentlichen Punkten vergleichbare Positionen zusammenzufassen, deren räumliches Nacheinander nicht mit einer zeitlichen Sukzession verwechselt werden sollte:

- 2.1 Der Deutschunterricht als prädestiniertes Fach der Gesinnungsbildung und Auslese.
Idealistische und nationalistische Methodik.
Nachwehen des Faschismus.
- 2.2 Formalismus und vermeintliche Wertfreiheit.
Sprache als Form und Funktion.
Die Pädagogisierung der Literatur als Wirklichkeit 'sui generis'.
- 2.3 Deutschdidaktik als 'exakte' Wissenschaft im Dienst der Emanzipation. Soziologie der Kommunikation: die Linguistik als Superwissenschaft.
Die Wiederaufnahme der Tradition mit kritischem Impetus (Hermeneutik und inhaltsbezogene Sprachwissenschaft).

Das häufig zu beobachtende zeitliche Nebeneinander wenigstens von jeweils zwei dieser drei Positionen deutet bereits darauf hin, daß es sich bei dieser Einteilung nicht um ein Schema handelt, welches den geschichtlichen 'Fortschritt' fassen möchte, weit eher wäre seine Abfolge als Variation über ein Thema zu verstehen. Damit bleibt auch der Gedanke einer chronologischen Parallelschaltung der jeweils drei Abschnitte der beiden Kapitel weitgehend ausgeschlossen. Eröffnet sich den-

noch über die generellen inhaltlichen Übereinstimmungen von Deutschlehrplan und Fachdidaktik hinaus eine unmittelbare zeitliche Koinzidenz, so verweist dies auf Gründe, die beide gemeinsam - ohne großen Zeitverzug - tangieren und die darum auch in beiden, Lehrplan wie Didaktik, zur Sprache kommen, und nicht als 'äußere' Momente, etwa in Form der sozioökonomischen Entwicklung, gegenübergestellt werden müssen.

Im übrigen handelt es sich bei der jüngeren Geschichte von Deutschlehrplan und Fachdidaktik nicht um die Einzelercheinung eines bzw. des zentralen Faches im gymnasialen Unterricht. Mit dem für die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit oder zum Staatsbürger ebenfalls recht relevanten Fach der politischen Bildung oder Sozialkunde, welches meines Erachtens in seiner Nachkriegsgeschichte als einziges unter den vergleichbaren Fächern von W. MICKEL und R. SCHMIEDERER untersucht worden ist, ergeben sich Übereinstimmungen in Zielsetzungen und Wertvorstellungen, die, untersuchte man ihre Gründe genauer, sicher nicht auf Zufälligkeiten beruhen (14).

Auch die Veränderungen im pädagogischen Rahmen der Fachdidaktiken, im Wandel der allgemeinen Didaktik von der bildungstheoretisch zur bildungsökonomisch und curricular orientierten, den F. HUISKEN analysiert hat, deuten in ihrer Parallelität zu den hier dargestellten Prozessen auf Vorgänge in Wissenschaft und Schulfach, die nicht mehr schlicht als deren immanente Entwicklung erklärt werden können, sondern von sich aus (in Argumentation und Verfahrensweise) auf ihren gesellschaftlichen Ursprung verweisen (15).

Methodologische Bemerkungen in Einleitungen entrinnen häufig nicht der Gefahr, verfahrensmäßige Vorschriften darüber zu machen, wie die untersuchten Gegenstände erkannt, erklärt o.ä. werden könnten, noch bevor diese selber analysiert worden sind. Gegen eine solche verbreitete Auffassung, die meint, daß man "einen Wissenschaftler (...) am besten (erkennt), wenn man seine Methoden betrachtet" (16), wäre schon eher Gottfried HERRMANN, jenem Altphilologen aus dem vori-

gen Jahrhundert, zu folgen mit seiner bemerkenswerten Einsicht: "Wer nichts über die Sache versteht, redet über die Methode." (17) So verstehen sich die folgenden Bemerkungen nicht als Wegweiser zum Königsweg der Wahrheit, vielmehr als eine im nachhinein zusammengefaßte Vorschau auf ein Verfahren, dessen Stichhaltigkeit und Überzeugungskraft an den einzelnen Argumentationen selber nur geprüft werden kann.

Wegen der mannigfachen Übereinstimmungen von Deutschlehrplan und Fachdidaktik hätte sich eine kritische Darstellung, die beide Gegenstände aus den oben genannten Gründen getrennt abhandelt, allzu häufig wiederholt. Aus diesem Grund verfährt das erste Kapitel des öfteren bloß referierend - auch um die Fülle des Stoffes zu bewältigen. Das zweite Kapitel hingegen stellt seine Gegenstände in ihrer inneren Stringenz und Widersprüchlichkeit durchweg in kritischer Absicht dar und trifft damit von Fall zu Fall das in der Lehrplangeschichte nur Referierte ebenfalls. Die Sorge darum, die einzelnen Phänomene der Didaktik und des Schulfachs in ihrem inneren Zusammenhang zu entwickeln, um so ihren Zwecken und Mängeln, ihrer gesellschaftlichen Herkunft auf die Spur zu kommen, statt sie (wie z.B. H. HELMERS mit seinen 18 Fragen zur Lehrplananalyse) ins Schubfach vorgefaßter Standpunkte zu zwängen (18), zeitigt auch Folgen für die Darstellung. Bündigkeit und Lesbarkeit der eigenen Argumentation zuliebe mußte die oft breite Diskussion - sowohl die zustimmende wie auch die kritische - der jeweils erörterten Positionen häufig in den darum recht umfangreichen Anmerkungsteil 'verbannt' werden, sofern solche Auseinandersetzungen nicht selber Gegenstand dieser Analyse waren.

Die herkömmliche Unterscheidung zwischen Methodik und Didaktik interessiert in dieser Untersuchung zunächst nicht, vor allem was den der Didaktik (als Theorie der Bildung) häufig unterstellten und der Methodik (als Handwerkslehre) ebenso oft abgesprochenen Charakter der Wissenschaftlichkeit anlangt. An den analysierten Inhalten selber muß sich zum einen der Anspruch, zum anderen die (Nicht)realisierung dieses Anspruchs aufzeigen lassen. Die Frage also, ob die Didaktik

bereits "aus der Sackgasse bloßer Meinungsäußerungen" herausgefunden habe und "auf das Terrain echter Wissenschaftlichkeit" vorgestoßen sei, welche die moderne Didaktik bejahet, ist allemal schon falsch gestellt (19). Indem sie, die Didaktiker und Methodiker, die Schulpraktiker und Lehrplanautoren Bücher und Aufsätze schreiben, sich damit ins Medium der Sprache, des allgemeinen Ausdrucks menschlichen Denkens also, begeben, haben sie schon längst den Standpunkt bloßen Meinens aufgegeben, gerade weil sie sich in der Weise äußern, wie sie es tun:

"Die Sprache aber ist (...) das Wahrhaftere; in ihr widerlegen wir selbst unmittelbar unsere Meinung; und da das Allgemeine das Wahre der sinnlichen Gewisheit ist und die Sprache nur dieses Wahre ausdrückt, so ist es gar nicht möglich, daß wir ein sinnliches Sein, das wir meinen, je sagen können." (20)

Die zu untersuchenden Texte - und das gilt selbstverständlich nicht nur für die umfassenden Didaktiken, sondern auch für den unscheinbarsten Aufsatz - werden also als das genommen, was sie sind: Unternehmungen, Anstrengungen denkender Individuen, um bestimmte Probleme bzw. Sachverhalte des Deutschunterrichts zu klären oder zu erklären.

In der Tat findet sich nun auch kein Autor, der die von ihm geäußerten Gedanken als bloße Meinung, von jeder beliebigen andern schlichtweg umzustößen, kundtun wollte - hätte er ihn dann ja ebenso gut 'für sich' behalten können, da ihm keinerlei allgemeine Aussagekraft zukommen soll. Alle unternehmen sie wenigstens den Versuch zu argumentieren, einen Versuch allerdings, der sich der Kritik aussetzt, welche die Beweis- kraft und Schlüssigkeit der Argumente zu wägen in der Lage ist. Wir werden uns also zum einen um Argumente und Verfahren derer kümmern, denen von den Vertretern einer neueren 'exakten' Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird, überhaupt etwas wissenschaftlich Fundiertes aussagen zu können (21), obgleich auch der darob in den letzten Jahren heftigst befandete Robert ULSHÖFER bereits in der ersten Auflage seines ersten Methodikbandes den Versuch ankündigte:

"(...) pädagogische Grundeinsichten großer Erzieher der Vergangenheit und der Gegenwart (...) mit den Erkenntnissen der Jugendpsychologie und den Ratschlägen der Deutschmethodiker (...) zu einer eigenständigen, in sich geschlossenen Methodenlehre zu vereinigen (...)",

was ihn schließlich zu der Überzeugung kommen ließ, "daß die dem Deutschunterricht zugewiesene Aufgabe wissenschaftlich die schwerste" sei (22, Hervorhebg.v.V.)+

Zum anderen wird ebenso zu prüfen sein, ob der Gang der Argumentation, die Art und Weise, wie man zu Resultaten gelangt etc., das Prädikat 'Wissenschaftlichkeit' verdient, das sich alle Deutschdidaktik mindestens seit Hermann HELMERS verleiht, welcher sich von den anderen nur dadurch auszeichnet, daß er von sich behauptet, gleichsam der 'Erfinder' der wissenschaftlich fundierten Didaktik zu sein. (23).

Daß mit diesen Bemerkungen zum Vorgehen auch die seit DILTHEY zur Unterscheidung von idiographischer und nomothetischer, von Natur- und Geisteswissenschaft, für nötig erachtete Differenz zwischen 'Erklären' und 'Verstehen' gefallen ist (24), scheint insofern wichtig angemerkt zu werden, als die Behauptung dieser Differenz in der Paradedisziplin der Hermeneutik, der Literaturwissenschaft, wie auch im Resultat ihrer pädagogischen Mesalliance, der Literaturdidaktik, den charakteristischen Mangel dieser Methode markiert, daß nämlich alle Erkenntnis, alles Wissen relativ und damit letztlich nichtig sei.

+ Hervorhebungen befinden sich, wenn nichts anderes vermerkt wird, im Original.

I. K A P I T E L

SCHULPOLITIK UND DEUTSCHLEHRPLAN DES GYMNASIUMS NACH 1945

1.1 Die Schulpolitik der Alliierten in den Westzonen und die Rekonstruktion des traditionellen Deutschlehrplans

1.1.1 Die schulpolitischen Vorstellungen der Alliierten in den Westzonen

Hatten die Alliierten schon vor dem Ende des zweiten Weltkrieges konkrete Vorstellungen über die wirtschaftliche (Morgenthauplan) und politische Zukunft Deutschlands (Neutralisierung und Aufteilung in Besatzungszonen) - auch wenn diese bald revidiert oder ganz umgestoßen wurden -, so kann von erziehungspolitischen bzw. schulpolitischen Vorstellungen der Alliierten oder auch nur einzelner Besatzungsmächte zum Zeitpunkt der Kapitulation mit Recht kaum gesprochen werden. Ein einziger Satz nur des Potsdamer Abkommens (2.Aug.1945) umreißt die Zukunft des deutschen Bildungswesens:

"Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehrsätze völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird." (1)

Die erste und zugleich auch letzte Konkretisierung dieses Leitsatzes durch alle vier Alliierten ließ immerhin zwei Jahre auf sich warten, so daß es schon aus diesem Grund nicht geraten erscheint, bis zum Erlaß und auch nach Herausgabe der berühmten Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25.Juni 1947 von einer gemeinsamen Politik aller Alliierten auf diesem Sektor zu sprechen, auch wenn gewisse Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in bestimmten Punkten (z.B. Abschaffung der alten Lehrbücher, Forderung eines einheitlichen Schulsystems etc)

durchaus nicht zu übersehen sind.

Im Unterschied zu den anderen Westalliierten arbeitete jedoch die amerikanische Militärregierung (2) auf der Grundlage allgemeiner Vorstellungen und Theorien über die Möglichkeit des Faschismus in Deutschland erziehungspolitische Konzepte aus, um die nach ihrer Meinung dafür verantwortlichen Ursachen für immer zu beseitigen. Das theoretische Fundament fanden die Erziehungsoffiziere in den hauptsächlich psychologisch und psychoanalytisch argumentierenden Vorstellungen der "re-education", der "Umerziehung", wie der adäquate deutsche Begriff lautete. Ein Begriff, der aus der Psychoanalyse stammt, wurde politisches Programm zur Einführung der Demokratie in Deutschland, zumindest in der von den Amerikanern und im geringeren Maße in der von den Briten besetzten Zone:

"Der Begriff der 'Umerziehung' stammt aus der psychotherapeutischen Methode der Gruppendynamik. Er wird dort definiert als eine Technik zur Behandlung von Patienten mit psychosomatischen Störungen, aber auch zur Anwendung in Gruppen mit sozialen und psychischen Störungen (...)." (3)

Ohne Zweifel trug auch der medizinisch-psychiatrische Kontext wenig dazu bei, diesen Begriff bei denen populär zu machen, die vom Faschismus, der 'geistigen Krankheit' der Deutschen, zu heilen waren, was ihm schnell das Etikett Ideologie anheftete (4). Ob dieser Zusammenhang und die damit gegebene Aversion jedoch bestimmend für das öffentliche Bewußtsein waren, bleibt fraglich, zumal die Umerziehung als das geeignete Mittel zur Erreichung der Demokratie bezeichnet wurde; sicherlich kann deshalb BUNGENSTAB beigespflichtet werden, wenn er meint:

"Re-education kann somit als der geistige Prozeß der Demokratisierung unterschieden von dem institutionellen, bezeichnet werden. Wie sich (...) erwiesen hat, wurden die Begriffe Re-education und Demokratisierung vielfach synonym gebraucht. (5)

Ein konkretes Programm aber, das etwa für die Wiedereröffnung der deutschen Schulen tauglich gewesen wäre, hatten die amerikanischen Psychologen auch nicht parat. Erst der Bericht der amerikanischen Erziehungskommission, der namhafte Erziehungswissenschaftler und Psychologen der USA angehörten und die monatelang zum Zweck der Analyse des deutschen Schulsystems die amerikanische Besatzungszone bereiste, umriß grobe Leitlinien für das Bild der neuen deutschen Schule, so wie sie den Vorstellungen der Besatzungsmacht entsprechen könnte (6). Das grundlegende Paradox jedoch der ganzen Umerziehungsstrategie: der Zwang zur bürgerlichen Freiheit, entging auch den Autoren dieses Berichts nicht, auch wenn es nur benannt, nicht aber gelöst werden konnte:

"Der militärische Sieg hat nun die Alliierten vor eine Aufgabe gestellt, die dem Geist der Demokratie grundsätzlich widerspricht. Dieser Geist fordert, daß im Denken und Fühlen Mannigfaltigkeit nicht nur gestattet, sondern ermutigt wird. Ganz im Gegensatz zu diesem Luxus verpflichtet der militärische Erfolg die Demokratien nicht nur zu einer wenig erfreulichen Empfehlung ihrer eigenen Tugenden, sondern sie müssen auch den Achsenideologien das Recht zur weiteren Verbreitung, ja zum bloßen Weiterbestehen, ausdrücklich absprechen." (7)

Neben diesem Dilemma wird ebenso deutlich auch die prekäre ökonomische Situation des besiegten Deutschland gesehen (8), die es auf Grund der fehlenden materiellen Ressourcen den deutschen Stellen später immer wieder erlaubte, gegen Reformbestrebungen der Alliierten die Unmöglichkeit ihrer Realisierung einzuwenden, da das notwendige Geld zur Finanzierung von Reformvorhaben entweder überhaupt nicht vorhanden war oder besser zur unmittelbaren Investitionsankurbelung in der Wirtschaft verwendet werden sollte.

An Hand der Kritik am bisherigen deutschen Erziehungs- und Schulsystem formuliert die amerikanische Erziehungskommission die Leitlinien der neuen Erziehung: Zwei negative Besonderheiten zeichneten das deutsche Gymnasium in seiner Abgehobenheit und Getrenntheit vom restlichen Schulsystem

besonders aus: zum einen "Schule der Elite" zu sein und, in Korrespondenz dazu, "ihr ausgesprochen akademischer Lehrplan" (9), der wohl auch die 'Berufsbezogenheit' des Gymnasialabiturs kennzeichnete, Eingangsvoraussetzung zum Universitätsstudium zu sein. Gegen dieses Schulsystem, das "die Grundlagen des 'Klassengeistes' verstärken" half (10) und mit dem Ziel, daß "Studenten (...) aus allen Gesellschaftsschichten kommen (sollten) (...) auch, weil der Einfluß der arbeitenden Klasse in Universitätskreisen fühlbar sein sollte" (11), schlägt die Erziehungskommission nach dem Vorbild des amerikanischen Schulsystems eine Art differenzierte Einheitsschule vor:

"Die Volksschulen, die höheren Schulen und die Berufsschulen sollten weit mehr als bisher vereinigt werden zu einem umfassenden Schulsystem für alle Kinder und Jugendliche unter dem Hochschulalter", (12) wobei "die Elementarschule die Klassen 1 bis 6, die höhere Schule die Klassen 7 bis 12 umfaßt. In diesem Sinne sollten die Berufsschulen als Teil des höheren Schulwesens gelten." (13)

Bestimmt hauptsächlich der organisatorisch-strukturelle Aspekt die amerikanischen Vorschläge zur Schulreform, bleiben die Anmerkungen zu den veränderten Inhalten, d.h. zur Lehrplanrevision notwendig allgemein (sie sollte ja auch in erster Linie von deutschen Lehrplankommissionen geleistet werden). Hervorgehoben werden vor allem Berufsbezogenheit der Ausbildung (14) und der Rang der Sozialwissenschaften, die "vielleicht den Hauptbeitrag zur Entwicklung demokratischen Bürgersinns leisten" würden (15). Weitere Hauptpunkte des Vorschlags bilden die Demokratisierung des Schullebens und die Akademisierung der Volksschullehrerbildung. Das OMGUS-Telegramm der amerikanischen Militärregierung vom 10. Januar 1947 an die untergeordneten Behörden formuliert einige der Hauptforderungen der Erziehungskommission als auszuführende Anordnung, bzw. als Befehl. Als Unterrichtsziele werden benannt:

- "1. Erzielung demokratischer Lebensformen durch Betonung sozialer Fächer in allen Schulen. (...)

3. Die Schulen sollen ein zusammenhängendes Unterrichtssystem bilden, das allen Kindern dient.
(...) Volksschule und höhere Schule sollen zwei aufeinanderfolgende Ebenen und nicht zwei verschiedene Unterrichtstypen oder -werte darstellen.
4. (...) Alle Schulen für die Klassen 7 bis 11 sollen als höhere Schulen betrachtet werden (...)" (16)

Auch dieses Dokument zeichnet sich, wie so viele der Militärregierung während der ersten drei Jahre nach der Kapitulation, durch die Akzentuierung des organisatorisch-strukturellen Aspekts der Schulreform aus: differenzierte Einheitschule nach dem Vorbild der comprehensive school sollte es sein (manchen gegenwärtigen Gesamtschulmodellen vergleichbar), was, d.h. welche Inhalte, welche Lehrpläne dagegen in den Schulen gelehrt, bzw. praktiziert wurden, das wurde von den Westalliierten (bes. der US-Militärregierung - weniger von den Franzosen) in weitem Maße den nachgeordneten deutschen Schulbehörden überlassen, mit Ausnahme natürlich der Forderung nach Eliminierung offensichtlich nationalsozialistischen Gedankenguts z.B. aus den Schulbüchern (17), oder des anfänglichen generellen Verbots des Geschichtsunterrichts.

Nach drei Jahren vergeblicher Schulreform, deren 'Unmöglichkeit' schon der Bericht der amerikanischen Erziehungskommission befürchtet hatte und auf deren ökonomische Unzuverlässigkeit die deutschen Stellen nicht müde wurden hinzuweisen, gelangte die US-Militärregierung im Zusammenhang mit der Verschärfung des Kalten Krieges und der daraus resultierenden Neubestimmung der westlichen Deutschlandpolitik (die Westzonen als Bollwerk gegen den Kommunismus - Marshall - statt Morgenthauplan - Rekonstruktion der freien Marktwirtschaft (18)) zu der Erkenntnis, "daß Organisation und Struktur der Schule gar nicht so wichtig seien", daß es vielmehr auf Art und Inhalt der Stoffvermittlung ankäme (19). Das 'Was' und 'Wie', also Lehrplaninhalt und Methode, war aber seit Wiedereröffnung der Schulen im Herbst/Winter 1945 - zwar unter alliierter Oberaufsicht - hauptsächlich Geschäft der deutschen Kultus- bzw. Schulbehörden gewesen.

1.1.2 Die Stellung der Länder zu den schulpolitischen Vorstellungen der Alliierten

Bis zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland am 23.5.1949 blieben alle politischen Befugnisse in den Händen der Besatzungsmächte, so auch die Schulhoheit (20). Durch die Zustimmung zu den einzelnen Länderverfassungen (Bayern und Hessen erhielten eine solche schon 1946) und einzelnen Schulgesetzen (z.B. das von Groß-Berlin 1948) schränkten die Alliierten jedoch die Möglichkeiten der unmittelbaren Einflußnahme auf Bildungs- und Schulpolitik selber freiwillig ein, zumindest in den Fällen, wo die Landesverfassungen explizit Schulartikel oder Bemerkungen über Bildungs- und Erziehungsziele enthielten. An Hand der Darstellung der schulpolitischen Entwicklungen in den späteren Stadtstaaten und den Flächenstaaten Hessen und Bayern sollen im folgenden die unterschiedlichen Ausgangspunkte und Realisierungsmöglichkeiten von Schulreform umrissen werden.

Die Situation in Berlin war in mehrfacher Weise als besondere gekennzeichnet. Zum einen hatte die sowjetische Besatzungsmacht in Zusammenarbeit vor allem mit heimgekehrten kommunistischen Emigranten immerhin zwei Monate Gelegenheit, ein Schulsystem nach eigenen Grundsätzen zu konzipieren. "Als die Amerikaner, Engländer und Franzosen im Juli 1945 nach Berlin kamen (...) wurde beschlossen, den status quo bestehen zu lassen und keine für die ganze Stadt gültigen Änderungen einzuführen, es sei denn durch Viermächte-Beschluß". (21) Den zweiten Punkt benennt die amerikanische Erziehungskommission ebenfalls: alle vier Alliierten (später die drei Westalliierten faktisch für Westberlin) waren für die Regierung der Stadt zuständig. Die dritte günstige Bedingung zur Durchsetzung von Schulreformen lag in der Anwesenheit 'fortschrittlicher' Pädagogen in Berlin: "Im Stadtparlament saßen die Schulreformer der Weimarer Zeit (Oestreich, Kreuziger, Wildangel, Schröter)". (22) Ihren schulpolitischen Ausdruck fanden diese relativ günstigen

Umstände im Schulgesetz von Groß-Berlin vom 26. Juni 1948, welches in seiner ersten Fassung gegen die Stimmen der CDU mit 86 gegen 30 Stimmen angenommen worden war (23). Die zentralen Bestimmungen dieses "bildungsreformpolitischen Rechtsdokuments von grundlegender, wenngleich inzwischen nur mehr historischer Bedeutung" (24) stimmen weitgehend mit den oben entwickelten Vorstellungen der amerikanischen Erziehungskommission und der Kontrollratsdirektive Nr. 54 überein: 12-jährige Einheitsschule (Art. 20), Religion ist Sache der Religionsgemeinschaften (Art. 13), Koedukation (Art. 11), Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr (Art. 7). Genauere Lehrplanbestimmungen erteilt das Gesetz nicht, jedoch formuliert Art. 1 das Bildungsziel der Berliner Schule und umreißt grob den Bereich der Bildungsgegenstände, die dann in den einzelnen Fächern zu einem Kanon spezifiziert werden sollten:

"Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen (...). Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen (...). Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen, d.h. das ganze kulturelle Erbgut der Menschheit, einschließlich des deutschen Erbgutes, ihren Platz finden." (25)

Die Änderung vom 30. Mai 1951, die "einige der gewonnenen Positionen zurücknahm, um auf die 1949 von Hamburg und Bremen bezogenen einzuschwenken" und die dafür verantwortlich ist, daß dem ursprünglichen Gesetz nur noch "historische Bedeutung" zukommt (26), bezogen sich nicht auf den enzyklopädischen Charakter des schulischen Bildungsplans ("das ganze kulturelle Erbgut der Menschheit"), vielmehr sollten derartige Ansprüche auch in den Bildungs- und Lehrplänen der anderen Länder und zwar auf lange Sicht gestellt werden.

Das Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen vom 4. April 1949 findet seine verfassungsmäßige Grundlage

im Artikel 26 der Bremer Verfassung vom 21. Oktober 1947, den es als Fundament der Erziehungsarbeit in der Bremer Schule im §1 des Schulgesetzes selbst zitiert:

"Artikel 26. Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht (...) und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.
2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrustung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. (...)
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker." (27, Hervorhebung v.V.)

Artikel 32 der Bremer Versassung (ebenfalls zitiert im § 1 des Schulgesetzes) nennt die Besonderheit der Bremischen Schule, die sie von allen Schulen der anderen Länder unterschied: Religionsunterricht im eigentlichen Sinne findet in dieser Schule nicht statt, an seine Stelle tritt "ein bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage." (28) Differenzierte Einheitsschule lautet auch in Bremen das Grundkonzept der Schule: "§ 4 Die Allgemeine Volksschule umfaßt in einem einheitlichen Aufbau alle der Erfüllung der Schulpflicht dienenden Zweige des öffentlichen Schulwesen". (29) Die Allgemeine Volksschule umfaßt als allgemeiner Rahmen die sechsjährige Grundschule und die Oberschule mit den Zweigen A, B, C und D (§14 und § 15).

Letzterer interessiert in unserem Zusammenhang besonders, weil er hinsichtlich seiner Differenzierung von den anderen Formen der Oberschule - vor allem was die Konkretisierung seines Bildungsauftrags im Lehrplan angeht - durchaus mit den mehr traditionellen Formen des herkömmlichen Gymnasiums der andern Länder zu vergleichen sein wird. Als Teil der allgemeinen Oberschule obliegt ihm die Aufgabe, "in

objektiver Darstellung Verständnis für die staatliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Umwelt zu wecken". (30). Offensichtlich geht diese Betonung ökonomischer, politischer und soziologischer Betrachtungsweisen auf nicht nur in Bremen bemerkbare Initiativen der Alliierten und der mit ihnen zusammenarbeitenden deutschen Institutionen zurück (wenn schon nicht der Schulbehörden und Kirchen, dann doch in unterschiedlichem Maß der Volksschullehrerverbände, der Parteien, vor allem der SPD, LDP, weniger der CDU, kaum der CSU, in Teilbereichen auch der KPD (31)). In der Festlegung der besonderen Aufgaben des wissenschaftlichen Zweigs der Oberschule zog man nur mangelhafte bzw. keine Konsequenzen aus der z.B. von der amerikanischen Erziehungskommission geübten Kritik an der deutschen höheren Schule ("akademischer Lehrplan", "mangelnde Berufsbezogenheit"):

"§ 21 Der sechsjährige Vollunterricht des Zweiges D der Oberschule dient der Erziehung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit. Er entwickelt vorwiegend die Fähigkeit, durch begrifflich-logisches Denken theoretische Erkenntnisse zu erwerben und in die Gesetzmäßigkeiten der Zusammenhänge einzudringen. Der Zweig D teilt sich in einen altsprachlichen, einen neusprachlichen, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen musischen Zug." (32)

Womit in nuce schon die späteren Sonderformen des Gymnasiums und damit die Zerstörung des ursprünglichen Einheitsschul- (Gesamtschul-)konzepts angelegt waren, die sich in keiner Weise mehr von denen anderer Bundesländer unterschieden.

Das Land Hessen wurde von der amerikanischen Militärregierung neu gebildet, insofern schien die 'Gefahr' des Rückgriffs auf schul- und bildungspolitische Traditionen zumindest eingeschränkt (anders als z.B. in Bayern, wo in entscheidenden Fragen - Bekenntnisschule, Tradition des Hum. Gymnasiums - immer wieder auf die 'positiven', eigentlich nicht zu ändernden Traditionen verwiesen wurde). Einen Tag vor dem Freistaat erhielt das Land Hessen auch die erste deutsche Länderverfassung nach dem II. Weltkrieg.

Die Artikel 55 bis 62 formulieren die Grundsätze für "Schule und Erziehung" (33); im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht werden die Kinder und Jugendlichen nicht in Bekenntnisschulen, sondern in sog. Gemeinschaftsschulen erzogen (Art. 55). Als oberstes Erziehungsziel benennt der Artikel 55 die schon aus anderen Verfassungen bzw. Schulgesetzen partiell bekannten Punkte:

"den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit." (34)

Besondere Aufmerksamkeit erfährt der Geschichtsunterricht auf entsprechende Initiative der Alliierten, die in ihm wohl zu Recht einen Hort nationalsozialistischer Ideologie sahen. Bemerkenswerterweise erstrecken sich die Richtlinien aber nicht auf ebenso durch Personalisierung, Heroisierung und Identifizierung mit 'großen Männern' gefährdete Fächer wie den Deutschunterricht (35), woraus sich schon eine gewisse 'leichtfertige' Einschätzung seitens der Alliierten über die Rolle der sog. deutschkundlichen Fächer - und deren Zentrum war der Deutschunterricht - für die Verbreitung und Verfestigung von nationalistischem und teilweise direkt faschistoidem Gedanken- bzw. Bildungsgut erkennen läßt:

"Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden". (36, Hervorhebung v.V.)

Schulgeldfreiheit, Erziehungsbeihilfen "für begabte Kinder sozial Schwächergestellter" sowie die Forderung, den "Zugang zu den Mittel-, höheren und Hochschulen (...) nur von der Eignung des Schülers abhängig zu machen" (37), bilden weitere Eckpunkte für eine 'Demokratisierung' der Hessischen Schule.

Nach den Vorstellungen des zweiten hessischen Kultusministers Prof. SCHRAMM (CDU) sollten auch in Hessen in etwa die Vorstellungen von der differenzierten Einheitsschule, die die Schulartikel der Verfassung aber (im Gegensatz zu Berlin) mit keinem Wort erwähnte, verwirklicht werden:

"Die deutsche Schule bildet nach ihrer Zielsetzung eine Einheit und Ganzheit (...). Ihre Gliederung ist (...) vertikal nach den Altersstufen (...) in die Grundstufe, 7. - 10. Lebensjahr, die die elementaren Kenntnisse der bisherigen Grundschule vermitteln soll (...), in die Mittelstufe, 11. - 14. Lebensjahr, die als Bildungsziel den Lehrling für alle Berufsarten formen soll (...), in die Oberstufe, 15. - 18. Lebensjahr, die die Heranbildung des Gesellen sich zum Ziel setzt und deshalb der Fülle der einzelnen Berufszweige entsprechend eine reiche Differenzierung haben muß, in die Hochstufe, 19. - 22. Lebensjahr, die die Meisterschaft in dem gewählten Beruf als Ergebnis zeitigen soll". (38)

Noch präziser folgte den Vorschlägen der amerikanischen Erziehungskommission der Schulreformplan des Oberschulrats Fritz HILKER, der auch die Erwachsenen- und Hochschulbildung miteinbezog (39). Beide Pläne blieben jedoch Makulatur und beanspruchten daher allenfalls historisches Interesse. Auch die "Pläne zur Erneuerung des Schulwesens im Lande Hessen vom 26.9.1947" des dritten hessischen Kultusminister Dr. Erwin STEIN (40) wurden, obwohl von der amerikanischen Militärregierung im großen und ganzen gebilligt (41), nicht in die Tat umgesetzt, so daß ähnlich wie im Falle Bayern (s.S.28) die Militärregierung versuchte, den Aufbau einer sechsjährigen Grundschule per Befehl an den hessischen Ministerpräsidenten durchzusetzen:

"Sie (werden) angewiesen, die notwendigen Schritte zu unternehmen, um sicherzustellen, daß keine Schüler, die das fünfte Schuljahr beginnen, zur Mittelschule oder Höheren Schule in dem ersten Schuljahr, das nach dem Datum dieser Direktive beginnt, zugelassen werden." (42)

Wiederum erwies sich also der organisatorisch- institutionelle Aspekt der Schulreform als die entscheidende Differenz zwischen deutschen Kultusbehörden und Militärregierung.

Letztlich wurde dann das "Gesetz über den Schulaufbau" mit seinen Regelungen der Organisation des Schulwesens in Volks-, Mittel- und höhere Schule bis zur Gründung der BRD hinausgeschoben (43), wo sich die grundlegenden Prämissen der amerikanischen Deutschlandpolitik schon völlig geändert hatten und aufgrund der eingeschränkten Besatzungsrechte den Westalliierten sowieso eine unmittelbare Einflußnahme auf die Schulpolitik der Länder versagt war.

Am eklatantesten traten m.E. die Schwierigkeiten eines grundlegenden Neubeginns der Schulpolitik in Bayern zu Tage (44), "das die Führung der Schulreform-Gegner übernommen hatte". (45) Eine der ersten schulpolitischen Kontroversen entspann sich an der Frage der Wiedereinführung der Bekenntnisschule. Der zunächst von den Amerikanern ernannte Kultusminister Dr. HIPPE setzte eine Verordnung vom 26.8.1883 wieder in Kraft, die besagte, "daß die Volksschulen regelmäßig konfessionelle Schulen sind". (46) Mit Erlaß vom 26.11.1945 (47) hob der zweite bayerische Kultusminister FENDT (SPD) diese Verfügung wieder auf und veranlaßte mit dem KM-Erlaß vom 26.9.1946 die Errichtung allgemeiner christlicher Volksschulen, wobei es nicht erlaubt sei, "daß unter irgendeinem Vorwand die Trennung der Schule nach Bekenntnissen erfolgt." (48) Infolge heftiger Intervention vor allem der bayerischen Bischöfe mußte jedoch Kultusminister FENDT binnen Monatsfrist in einem Schnellerlaß vom 19.10.1946 diese Anweisung zurücknehmen, so daß es vorerst faktisch bei der Beibehaltung der Bekenntnisschule als Regelschule blieb. Dieses erste Beispiel mag für eine lange Reihe ähnlicher schulpolitischer Vorkommnisse in Bayern stehen (Konfessionslität der Lehrerbildung etc.), so daß I. HUELSZ mit Recht "eine Besonderheit Bayerns" unterstreicht - vergleichbar allenfalls mit der Rolle der Kirchen und der CDU in Württemberg-Hohenzollern-, nämlich den "Machtfaktor Kirche, welcher hier stärker als anderswo schulpolitisch wirksam werden konnte." (49) Diese Wirksamkeit eignete natürlich der (katholischen) Kirche nicht per se, sondern war dem Umstand geschul-

det daß "ihre schulpolitischen Forderungen in vollem Umfang durch Kultusminister Hundhammer (der noch 1946 Franz Fendt als Kultusminister ablöste, Anm.v.V.) und die CSU gestützt" wurden (50).

Kodifiziert wurden die Vorstellungen von Kirche, CSU etc. hinsichtlich der Konfessionsschule im Artikel 135 der Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946:

"(1) Die öffentlichen Volksschulen sind Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen. Die Wahl der Schulart steht den Erziehungsberechtigten frei. Gemeinschaftsschulen sind jedoch nur an Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu errichten." (51, Hervorheb. v.V.)

Abgesehen von der Tatsache, daß es unerfindlich bleibt, was die Verfassungsbestimmung: "die Aneignung wildwachsender Waldfrüchte in ortsüblichem Umfang ist jedermann gestattet" (52) im Abschnitt "Bildung und Schule" zu suchen hat (53), zeichnen sich die einschlägigen Bestimmungen zu Schule und Erziehung im Vergleich mit ähnlichen Gesetzen anderer Länder durch eine Terminologie und Begriffsbestimmung aus, die zumindest einen besonderen Traditionszusammenhang des bayerischen Erziehungswesens mit dem abendländisch-christlichen Kulturgut herstellen wollen, etwa in der Identifikation von Neigung und "innerer Berufung":

"Art. 128

(1) Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten." (54, Hervorheb. v.V.)

Die im Artikel 131 formulierten obersten Bildungsziele konzentrieren sich auf Charakterbildung, Religiosität und - ein Novum in der deutschen Nachkriegsschulgesetzgebung, das sich mindestens formal an die Bestimmungen von 1925 und auch 1938 anschließt (55) - auf die Besonderheit der Mädchenerziehung:

"Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen (...) und Aufgeschlossenheit für alles

Wahre, Gute und Schöne.

(...)

Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen". (56)

Bevor nun etwas detaillierter auf die Auseinandersetzungen zwischen amerikanischer Militärregierung und bayerischer Staatsregierung (57) eingegangen werden soll, bleibt jedoch festzuhalten, daß mit der Genehmigung der Verfassung durch die alliierten Behörden schon eine im wesentlichen irreversible Weichenstellung für die weitere Entwicklung der bayerischen Schulpolitik getroffen worden war: "(...) die amerikanischen Behörden (hatten) selbst die Wiederherstellung des traditionellen bayerischen Schulsystems gebilligt." (58)

Die grundlegenden Positionen der amerikanischen Schulpolitik waren dieselben wie in den anderen Ländern der US-Zone: sie fanden sich formuliert in den Empfehlungen der amerikanischen Erziehungskommission und konzentrierten sich in den "Unterrichtszielen" des OMGUS-Telegramms, welches - und das gilt es festzuhalten - erst einen Monat nach Inkrafttreten der Bayerischen Verfassung als Anweisung an die Erziehungsabteilungen der einzelnen Länder erging. In einem Vortrag am 19.2.1947 vor Mitgliedern des bayerischen Kultusministeriums faßte das Mitglied der Erziehungsabteilung Dr. John TAYLOR nochmals die "Grundlinien der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung" zusammen: im Gegensatz zur deutschen Schule, die nur "die undemokratische Spaltung des deutschen Volkes in soziale Gruppen und Klassen" wieder-spiegele, sei die "demokratische Schule", die gleichwertige Bildungsmöglichkeiten bereitstelle - heute würde dies als Postulat der Chancengleichheit bezeichnet werden - die "differenzierte Einheitsschule" (59), die sich zusammensetze aus der 6-jährigen Grundschule und einer in sich gegliederten höheren Schule, wobei das Gymnasium, "die privilegierte Schule", zu einem Teil eines größeren Ganzen sich beschränken solle:

"Die akademische Schule, die bisher allein den auszeichnenden Namen der höheren Schule trug, wird zu

einem relativ schmalen Zweig mit einem, im wesentlichen gemeinsamen dreijährigen Unterbau und einer gegabelten dreijährigen Oberstufe. Im Rahmen dieser Oberstufe bleibt reiche Möglichkeit für die Pflege der Humaniora (...)"(60)

Die Kritik am Lehrplan der deutschen Schule und an der innerschulischen Organisation, am Schulleben ebenso wie am Verhältnis Lehrer-Schüler, konzentriert sich auf einen Punkt, den der mangelnden Ausbildung zu Staatsbürger:

"Der Lehrplan der deutschen Schule hat zweifellos der Jugend einen reichen Schatz an Kenntnissen übermittelt. Aber die staatsbürgerlich-soziale Erziehung, ohne die eine Demokratie (...) nicht bestehen kann, war immer ihr Stiefkind. Darum legen wir den größten Wert darauf, daß nicht nur die Sozialwissenschaften endlich die ihnen gebührende Stellung im Lehrplan erhalten, sondern daß den Schülern auch überall Gelegenheit zu einer demokratischen Betätigung in verantwortlicher Selbstregierung und im täglichen Arbeitsunterricht gegeben wird." (61)

Daß die vorgeschlagene Einengung der höheren Schule im alten Sinn auf eine dreijährige Oberstufe sowie die Neuakzentuierung des Bildungsplans nicht nur die in Bayern besonders stark vertretenen Befürworter des humanistischen Gymnasiums auf den Plan rief, liegt auf der Hand. (62)

Drei Schulreformpläne (einen davon gar "auf lange Sicht") legt das bayerische Kultusministerium neben einem anfänglichen Zwischenbericht zum Stand der Schulreform in den Jahren 1947/48 der amerikanischen Militärregierung vor, wobei sich in den für diese Untersuchung wichtigen Punkten als Tenor immer wieder festhalten läßt: a) die Notwendigkeit der Schulreform im allgemeinen, b) die Priorität der Bestimmung der Bildungsgüter in Übereinstimmung mit den einschlägigen Artikeln der bayerischen Verfassung, die ja als von der Besatzungsbehörde genehmigte unhinterfragbar war, und c) die Unnötigkeit, ja Unmöglichkeit zur organisatorischen Schulreform. So hält der "Erziehungsplan auf weite Sicht" vom 31. März 1947 als "Allgemeine Ziele und Aufgaben der bayerischen Schulreform" fest:

"4. Bildungsziel aller Schulen ist echte Humanitas, d.i. Erziehung zu echtem Menschentum. Sie hängt mit Humanismus und Humanität zusammen (...). Ihr Ergebnis ist der homo vere humanus, der wahrhaft menschliche Mensch, die freie sittliche, selbstverantwortliche Persönlichkeit, die ihrem Gewissen folgt, die aber dieses Gewissen ausrichtet an der gottgegebenen Welt- und Lebensordnung. Solche Gesinnung allein bewahrt vor Staats- und Massenhörigkeit, vor den Einflüssen suggestiver Propaganda und vor der Revolte der eigenen leidenschaftlichen Triebe (...)" (63)

Zur äußeren, organisatorischen Reform und der von den Amerikanern dafür angegebenen Notwendigkeit bemerkt derselbe Bericht: "Die höhere Schule ist in Bayern niemals eine Ständeschule gewesen." (64) Der Schulreformplan vom 30. September 1947 hält zwar diese apodiktische Behauptung nicht mehr aufrecht, behauptet aber, daß es in Bayern auch in diesem Punkt, wie in so manchen anderen auch, immer besser bestellt gewesen sei als z.B. in Preußen, daß insofern hier der organisatorische Aspekt keine Priorität beanspruchen könne:

"Auch in Bayern, wo die Klassen- und Standsunterschiede nie die verhängnisvolle Bedeutung gehabt und Rolle gespielt haben wie in Norddeutschland, kann in der Schule noch vieles geschehen, um die heranwachsende Jugend im Geiste der Demokratie zu fördern (...)" (65)

Die 'wissenschaftliche', damals in Deutschland wohl allgemein akzeptierte Begründung (66) dafür, daß die von den Alliierten intendierte differenzierte Einheitsschule gar keine 'nicht-natürlichen' Klassenschranken beseitigen könne, liefert der biologische Begabungsbegriff, den der "Zwischenbericht" vom 7. März 1947 dahin zusammenfaßt,

"(...) daß diese Begabungen sich zwar auf alle Stände und Klassen der Bevölkerung verteilen, nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt sind. Diese biologisch gegebene Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung unseres sog. zweispurigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems (...)" (67, Hervorheb.v.V.)

Im Gegenteil: es sollen "jene Maßnahmen verschärft (werden), die geeignet sind, Unbefähigte von diesen Bildungswegen fern-

zuhalten. Dadurch soll auch der Gesellschaftskörper entlastet werden von dem soziologisch gefährlichen Bildungsproletariat (...)" (68)

Die Reaktionen der amerikanischen Militärregierung auf die verschiedenen Ausformungen der schulpolitischen Vorstellungen des bayerischen Kultusministeriums, die sich auf die Dauer im wesentlichen eben doch durchsetzten, entsprechen dem allgemeinen Wandel in der Gesamtauffassung der westalliierten Deutschlandpolitik: warf der Landesdirektor der Militärregierung hinsichtlich des Schulreformplans vom 30. September 1947 noch "Versagen des Ministeriums" (69) vor und wurde dem bayerischen Ministerpräsidenten anlässlich der Vorlage des Schulreformplans vom 31. Dezember 1947 nochmals vorgehalten, daß die entsprechenden alliierten Vorschläge (OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947, Kontrollratsdirektive Nr. 54 etc.) "Befehle" darstellten (70), so hing Anfang 1948 die Durchsetzung der amerikanischen Forderungen schon von der Einschätzung des Charakters des bayerischen Kultusministers durch die amerikanischen Behörden ab: Dr. HUNDHAMMER sei zwar "nicht mit ganzem Herzen bei dem Programm für die Reform und Umbildung der Schulen", da er aber dafür einzutreten versprochen habe und "da Dr. Hundhammer ein Mann von Charakter ist, glaubt dieses Hauptquartier, daß seine Unterstützung gewährt wird." (71) Nachdem die Vorstellung aufgegeben war, das deutsche Schulwesen von Grund auf in seiner Struktur ändern zu müssen, überrascht denn auch die "persönliche Befriedigung über die Fortschritte des ganzen Schulreformprogrammes in Bayern" (72) nicht mehr, die der Landesdirektor dem bayerischen Ministerpräsidenten am 15. April 1949 ausdrückte. Sie konnte nicht mehr die ursprünglichen Inhalte der alliierten Schulpolitik meinen, sondern allenfalls noch die Diskussion um jene Punkte, denen sich die deutschen Schulbehörden nicht so vehement entgegengesetzt hatten und die darum als 'Ergebnis' alliierter Schulpolitik festgehalten werden sollen:

Akademisierung der Lehrerbildung, Schulgeldfreiheit Einrichtung politikwissenschaftlicher Lehrstühle an den Hochschulen und verstärkte Betonung, bzw. Neueinführung des Sozialkundeunterrichts (73).

1.1.3 Die Lehrpläne für das Fach Deutsch an den höheren Schulen 1945 bis zur Gründung der Bundesrepublik

Eine detaillierte Analyse verschiedener Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe aus der Besatzungszeit soll Aufschluß über die Frage geben, welche der beiden möglichen wesentlichen Varianten von Schulpolitik sich im Schulalltag durchsetzte, wobei natürlich die Tatsache, daß Lehrpläne nie den tatsächlichen Unterricht beschreiben, sondern ihn allenfalls reglementieren, nicht übersehen wird. Zu untersuchen ist also der Zusammenhang von konkretem Lehrplan und je nach Bundesland verschieden progressiver (mehr den ursprünglichen alliierten Intentionen folgender) oder mehr konservativer (an den eigenen Traditionen orientierter, von den Alliierten und deren erziehungspolitischen Bundesgenossen im besetzten Deutschland oft kritisierten) Ausrichtung der Schulpolitik. Wenn schon die Betrachtung der schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen den Besatzungsmächten und einzelnen Ländern der Behauptung vom absoluten Neuanfang nach 1945 im deutschen Bildungswesen die Grundlage entzieht, wird bei dieser Lehrplan-Analyse darüberhinaus ein Vergleich mit den vorhergehenden Lehrplänen bzw. Richtlinien (1938 "Erziehung und Unterricht" und 1925 die sog. Richtertschen Richtlinien) hin und wieder geboten erschienen (75). Daß zwei Lehrpläne bzw. Lehrplan-Entwürfe (Bremen, Hessen) erst nach Gründung der Bundesrepublik am 23.5.1949 veröffentlicht wurden, durchbricht das zeitliche Schema insofern nicht, als dieser Zeitpunkt nicht die Änderung der alliierten Erziehungspolitik (als Annäherung an die deutschen Vorstellungen) markiert, höchstens das Ende ihres unmittelbaren

Einflußes, dessen es wegen dieser wachsenden Übereinstimmung auch gar nicht mehr bedurfte. Zum zweiten hatte die Arbeit der Lehrplankommissionen oft lange Zeit vor diesem Termin begonnen und wie z.B. im Falle der hessischen Stundentafeln von 1949 zu relevanten Ergebnissen vor der endgültigen Fertigstellung des Lehrplans geführt (76).

1.1.3.1 Die Rundschreiben der Militärregierung für das Saargebiet 1945/46 (77)

Obwohl das Saargebiet hinsichtlich seines politischen Status sicherlich von allen anderen Ländern unterschieden war (es wurde erst am 1. Januar 1957 in die Bundesrepublik eingegliedert), können die beiden angeführten Texte als Exempel für die relative Andersartigkeit der französischen Schulpolitik dienen, zumal sich in Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern ähnliche Verhältnisse andeuteten (78), auch wenn sich letztlich - etwa mit Inkrafttreten des Besatzungsstatuts - die Resultate der Umerziehungspolitik aller drei Westalliierten kaum mehr unterschieden.

Zunächst manifestierte sich diese Andersartigkeit in einem erheblichen Mißtrauen gegenüber dem deutschen Demokratisierungswillen besonders auf dem Gebiete des Bildungswesens:

"Im Gegensatz zu der in der amerikanischen und britischen Zone geübten Praxis waren die Vertreter der französischen Militärregierung (...) auch nicht bereit, den Wiederaufbau des Schulwesens deutschen Fachleuten zu überlassen, selbst wenn deren politische und antinazistische Haltung über jeden Zweifel erhaben schien. Es war nicht zu erwarten, daß das deutsche Volk aus eigener Kraft aus seiner Erziehungstradition herausfinden würde." (79)

Dieser generelle Zweifel 'zwang' der französischen Besatzungsbehörde naturgemäß ein verstärktes Maß an Einflußnahmen auf: so mußte sie sich etwa auch in Lehrplanfragen konkreter äußern als Briten und Amerikaner.

Schon das "Rundschreiben zur Wiedereröffnung der deutschen Schulen" umreißt das Dilemma, mit eigenen Richtlinien unmittelbar Einfluß auf die Unterrichtswirklichkeit gewinnen zu

wollen (80), um den Nationalsozialismus in der Schule auszurotten, aber an irgendwelche Unterrichtstraditionen anknüpfen zu müssen:

"B) Höhere Lehranstalten

Um den Fortgang der Studien zu sichern, werden an den Lehrplänen von 1939 keine anderen Änderungen vorgenommen werden als die in den untenstehenden Richtlinien angegeben sind (...)"
(81)

Warum an die Bestimmungen von "Erziehung und Unterricht" angeknüpft wurde und nicht an die sicher auch kritisierenswerten - aber eben doch nicht nazistischen - Richtertschen Richtlinien von 1925, bleibt unerfindlich. Am gefährdetsten schienen die Fächer Geschichte und Biologie, wo einerseits nur Unterricht in alter und Kunstgeschichte erlaubt war, andererseits jeglicher Unterricht in Rassenkunde untersagt wurde (82). Für den Deutschunterricht, der im Sinne der nationalsozialistischen Erziehung immerhin im Zentrum der "neuen deutschen Schule" gestanden war und dessen Ziel es war, "unsere Jugend so zu festigen, daß sie ihres Deutschtums bewußt, selbstsicher, wehrhaft und tatbereit wird" (83), blieben Kritik und Vorschläge der französischen Erziehungsoffiziere einerseits höchst allgemein, konzentrierten sich andererseits vorzüglich auf das Verhältnis Deutschland - Frankreich, so daß sie die antinationalsozialistischen Intentionen ihrer Verfasser sicherlich kaum verwirklichen halfen:

"5. Deutsch: Der Unterricht so wie er in den Bestimmungen von 1938 festgelegt wurde, neigte dazu, den schöpferischen Geist der germanischen Rasse übertrieben darzustellen und die deutsche Literatur als frei von jedem fremden Einfluß zu bezeichnen. Der neue Unterricht muß den Schülern richtiger zeigen, in wie weit die deutschen literarischen und Geistesströmungen an den allgemeinen Geistesrichtungen Europas teilgenommen haben. Er wird besonders die geistigen (...) Wechselwirkungen, die sich (...) zwischen Frankreich und Deutschland ergeben haben, hervorheben. Die Schriftsteller, die in dieser Hinsicht besonders bemerkenswert sind, sollen gelesen und besprochen werden. Die Schriftsteller, die seit 1939 aus Rasse- oder politischen Gründen aus den Lehrplä-

nen entfernt wurden, (z.B. H.Heine und Thomas Mann) werden wieder aufgenommen (...)" (84)

Gegen rassistische Ideen im Schulunterricht mochten diese Anweisungen der französischen Militärregierung vielleicht noch taugen, nicht aber gegen das ganze deutschkundliche Gedankengut, worin ja sicherlich auch nationalistische Ideologeme, auf dem Wege zum Faschismus gleichsam, ihren unterrichtlichen Ausdruck gefunden hatten, zumal sich konkrete Hinweise auf den schulischen Lehrplan, mit Ausnahme der Erweiterung des Lekürekanons durch die in Frankreich geschätzten H. HEINE und Th. MANN, nicht finden lassen (85).

Auch der allgemeine bildungspolitische Rahmen, besser gesagt, sein Fehlen, charakterisieren diese Anweisungen der Militärregierung präziser: Sie nennen sich "Lehrplan" und sind doch kaum Richtlinien zur Erstellung von Lehrplänen. Die Trennung der Schularten, d.h. die Fortsetzung des bisherigen deutschen Schulsystems - in anderen Zonen Gegenstand heftiger schulpolitischer Kontroversen - wird schlicht akzeptiert, die Begründung für diese Anweisungen faßt sich in dem lapidaren Satz zusammen: "Um den Fortgang der Studien zu sichern" (86). Einen "rein behelfsmäßigen Charakter" (87) attestiert darum nicht zu Unrecht der Militärgouverneur diesen Anweisungen ein halbes Jahr später in den Richtlinien vom 5. April 1946, die unter Beibehaltung des traditionellen Schulsystems zwar die französischen Vorstellungen zu den einzelnen Fachlehrplänen kaum präzisieren - diese sollen ja auch die deutschen Stellen gemäß der allgemeinen Richtlinien verfertigen -, die aber immerhin in Form "Allgemeiner Grundsätze" gemeinsame Unterrichtziele für alle Fächer formulieren. Solche, teilweise schon aus den Erziehungsartikeln der Verfassungen oder den Schulgesetzen anderer Länder bekannten Unterrichtziele sind: die "Entfaltung der geistigen und sittlichen Anlagen" des Kindes, die Erziehung "zum vollen Bürger und einem Menschen in der höchsten und edelsten Bedeutung des Wortes", die Vermittlung des "Bewußtseins seiner Persönlichkeit und seiner Zugehörigkeit zur kultivierten Menschheit und insbesondere zu Europa" sowie die "Ver-

pflichtungen der Menschlichkeit und der Verbindlichkeiten der internationalen Gemeinschaft" (88), zusammengefaßt also: die Erziehung zum Staatsbürger als autonomen Individuum. Es erübrigt sich beinahe, darauf hinzuweisen, daß nach Meinung der Verfasser solche Erziehung nur "im Geiste internationaler Zusammengehörigkeit, im Geiste der Verständigung und der Annäherung" gelingen kann, wie auf der anderen Seite ausgeschlossen sein soll, daß als Mittel solcher Erziehung die "Gedanken der volksdeutschen Pädagogik (...)" wir meinen damit vor allem die Begriffe Land, Volk, Raum, Rasse und Führer" (89) dienen. Das größte Interesse dieser französischen Richtlinien zieht wie schon ein halbes Jahr zuvor wiederum der Geschichtsunterricht auf sich (der als einziger innerhalb der Allgemeinen Grundsätze angesprochen wird) dergestalt, daß "der Sinn und der Blick für das Geschichtliche (...) in der deutschen Jugend ganz neu zu orientieren" sei (90), wohingegen bei den Vorschriften für den gymnasialen Deutschunterricht im Vergleich zu denen vom 4. September 1945 nur gelegentliche Nuancierungen ins Auge fallen: Zielen die Richtlinien von 1938 "auf die Verherrlichung des Schöpferischen Geistes der nordischen Rasse", ohne auf die wechselseitige Einwirkung der verschiedenen Nationalliteraturen einzugehen, so sei nun "zu zeigen, wie die deutsche Kultur weitgehendst von den allgemeinen Geistesströmungen Europas befruchtet wurde." Den für den geistigen Austausch zwischen Frankreich und Deutschland besonders wichtigen Autoren gebühre ein "Ehrenplatz" (91, Hervorhebg.v.V.) im Lektürekanon.

Gerade dieser Lektürekanon, der ja nur das 'Was', den Lestoff, benannte, nie aber seine Behandlungsweise, seine Interpretation, gab zu diversen Mißverständnissen, bzw. Meinungsverschiedenheiten Anlaß, wie ein Schreiben des Gouverneurs de la Sarre vom 31. Mai 1946 an die Unterrichtsabteilung des Regierungspräsidenten verdeutlicht:

"Unter den Verfassern, die Sie mir zum deutschen Unterricht (...) vorschlagen, habe ich die Namen : Arndt, Jahn und Fichte, sowie das Stück von Kleist:

Der Prinz von Homburg, und (...) Sven Hedin und den Roman von Gustav Freytag: "Soll und Haben" festgestellt.

Ich bitte Sie, mir die Gründe, die Sie bewegt haben, diese Verfasser auszuwählen und vorzuschlagen, angeben zu wollen." (92)

Insofern es dem Militärgouverneur um die Säuberung von Ideengut und die Ausmerzung von Begriffen (Volk, Rasse etc.) ging, anstatt deren fortwährende Virulenz zu erklären (was möglicherweise Kritik an eigenen nationalistischen Vorstellungen bedeutet hätte), impliziert dieses Vorgehen schon sein eigenes Scheitern. Zeigt es doch nur, daß auch die französischen Erziehungsbeamten die herrschende Rezeption und Interpretation der genannten Autoren als Nationalisten etc. teilen, aber speziell den Standpunkt des deutschen Nationalismus und seine faschistischen Konsequenzen bekämpfen. Darum 'rechtfertigt' sich die kritische Anfrage des Gouverneurs allein schon durch den vergleichenden Blick in die nationalsozialistischen Richtlinien, welche dieselben Autoren für die 8. Klasse noch dazu unter dem Leitthema "Das ewige Deutschland" anführten:

"Fichte, aus den Reden an die deutsche Nation (besonders die achte Rede)" und
"Kleist, Prinz von Homburg"

sowie als Schrifttum für die siebente Klasse unter dem Thema "Die Selbstbefreiung des deutschen Geistes":

"Arndt und Jahn über Volkstum" (93).

Die kritische Anfrage hinsichtlich des Lesestoffs war allenfalls insofern 'gerechtfertigt' bzw. verständlich, als es besondere Texte oder Autoren gab, die mehr als andere zu nationalistischer Indoktrinierung herangezogen werden konnten. Dies aber war nur unter der Voraussetzung der herrschenden Interpretationsweise, die bestimmten traditionellen Verstehensmustern folgte, möglich. Daß diese Interpretationsweise und der ihr zugrunde liegende Literaturbegriff aber uneingeschränkt den ganzen Kanon betraf, übersieht diese Anfrage völlig, wie sich ja auch die Richtlinien vom 5. April 1946 gänzlich über die Arten des Verstehens von Literatur ausschweigen.

1.1.3.2 Der Deutschlehrplan für die Bremische Volksober- schule 1950

Nach den §§ 13 bis 15 des Bremischen Schulgesetzes von 1949 gliedert sich die allgemeine Volksschule in eine sechsjährige Grundschule und eine Oberschule mit vier verschiedenen Zweigen. Noch 1949 wurde der Lehrplan für die Grundschule veröffentlicht, der Lehrplan für die Volksoberschule trat Ostern 1950 in Kraft. In seinem Vorwort zu diesem Lehrplan nennt der Bremer Schulsenator selbst den "äußeren Rahmen für ihre (sc. der Schule) organische Einheit" als Voraussetzung dafür, "einen neuen Geist in die Schulgebäude zu tragen und die Vorbedingungen für eine innere Reform (...) zu schaffen." (94). Auch das vorangestellte Goethe-Motto "Es gibt kein Vergangenes, das man zurücksehnen dürfte, es gibt nur ein ewiges Neues (...)" (95), läßt eine völlige Andersartigkeit des Lehrplans im Vergleich zum bisher Üblichen erwarten.

Unter Berufung auf "das Kernstück der Verfassung", "die Achtung vor der Würde und Freiheit der menschlichen Persönlichkeit", wird als "wichtigste Bildungsaufgabe der Schule" formuliert:

"die Erziehung des Jugendlichen zu einer sittlichen Persönlichkeit, die sich verantwortungsbewußt in den Dienst der Volksgemeinschaft stellt (...)" (96).

Diese Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit ist identisch mit der Erziehung "zum rechten Gebrauch der Freiheit", denn die "Tatsache, daß der Mensch nicht als Einzelwesen, sondern als Glied einer Gemeinschaft lebt, setzt seiner Freiheit Grenzen." Dieser Erziehung zur Gemeinschaft als der 'natürlichen' Form menschlichen Zusammenlebens, welche - anders als 'Gesellschaft' - die Widersprüche und konkurrierenden Privatinteressen, die einen Ausgleich verlangen, vergessen lassen möchte, dienen auch die besonderen Ereignisse und Erlebnisse, die den Schulalltag überhöhen:

"Durch gemeinsame Feiern und Feste, durch Fahrten und Landheimaufenthalt, durch gemeinsames Singen und Musizieren, werden die Schüler (...) das Gefühl der

Zusammengehörigkeit immer stärker erleben und aus ihrem Zweig mehr und mehr in die größere Gemeinschaft der ganzen Schule hineinwachsen." (97)

Eine neue Weise von Erziehung, gar wichtiges Moment einer inneren Schulreform, die ja intendiert war, konnte diese Erziehung zur Gemeinschaft freilich nicht sein. Sie steht in der langen unheilvollen Tradition nationalistischer Bildung, die in der Erziehung der Volksgenossen zur Volksgemeinschaft des Nationalsozialismus kulminierte, ja sie führt sogar manche Gemeinschaftsreformen von jener fort (z.B. Gemeinschafts'erlebnis' durch Fest und Feier) (98). Wissens- und Normenvermittlung, letztere mit besonderer Blickrichtung auf den Arbeitsprozeß, sind die Ziele jeglichen Unterrichts: er hat den Jugendlichen mit "Kenntnissen und Fertigkeiten" auszurüsten, "seinen Willen zur Leistung zu stärken", "die Schüler früh an gute Arbeitsdisziplin zu gewöhnen und sie zu einer einwandfreien Arbeitsmoral zu erziehen." (99, Hervorhebg. v.V.)

Gemeinschaftskunde als Unterrichtsprinzip ist das einzig neue Moment innerhalb der allgemeinen Ziele und Aufgaben. Es entspricht den amerikanischen Forderungen, der Erziehung zur Demokratie nicht nur in einem besonderen Fach, sondern auch in der Art und Weise des Unterrichts und den je verwendeten Methoden Rechnung zu tragen.

Allein der Zweig D der Volksoberschule (sechs Jahre Vollunterricht) vermittelt die allgemeine Hochschulreife, sein Ziel ist die Reifeprüfung, seine besondere Aufgabe, "die Schüler zu begrifflichem Denken und wissenschaftlicher Arbeitsweise zu erziehen, so daß sie fähig sind, mit logischer Begründung zu entscheiden (...)" (100)

Im Gegensatz etwa zu den frühen Richtlinien des Saarlandes fehlt nun auch im Deutschlehrplan die explizite Absetzung vom Nationalsozialismus, stattdessen knüpft der Bremer Lehrplan an die Tradition der deutschen Kulturkunde mit dem zentralen Fach Deutsch an:

"Der Deutschunterricht steht in der Mitte des unterrichtlichen Lebens. Er vermag im jungen Menschen

alle Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens zu wecken (...) Seine Arbeit strahlt auf alle übrigen Fächer aus, wie er wiederum die in anderen Fächern gewonnenen Erkenntnisse zu einem einheitlichen Weltbild zusammenfügen kann.

(...)

Eine enge Zusammenarbeit mit Geschichte, Kunstgeschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde und Musik ermöglicht es dem Deutschlehrer, eine Gesamtschau deutschen Lebens und seiner verschiedenen Äußerungen in Gestalt einer deutschen Kulturkunde zu vermitteln." (101, Hervorhebg.v.V.)

Einem derart in seiner Sonderstellung ausgezeichneten Fach obliegt es dann selbstverständlich auch, "die in steigendem Maße auftauchenden Lebensprobleme in (den) Unterricht einzubeziehen und zu klären versuchen": Deutschunterricht wird Lebenshilfe (102).

Ein "neuer Geist" wurde mit dieser Konzeption des Faches Deutsch als deutscher Kulturkunde freilich nicht in die Bremer Schulgebäude getragen. Spätestens seit der "Denkschrift zur Neuordnung des preußischen Schulwesens" von 1924 scharten sich um das Zentrum Deutschunterricht die anderen kulturkundlichen Fächer (103), so daß ohne Übertreibung gesagt werden kann, daß bereits damals "der Deutschunterricht die höchste Aufgabe im gesamten Erziehungswesen" übernommen hatte (104). Unter diesen Voraussetzungen scheinen die teilweise wörtlichen Übereinstimmungen des Bremer Deutschlehrplanes mit den Deutschrichtlinien von 1925 nicht mehr zufällig, wo die einleitenden Bestimmungen für das Fach Deutsch lauten:

"Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen (...) (105, Hervorhebg.v.V.)

Die systematische Gliederung der einzelnen Gebiete des Bremer Deutschlehrplans in einerseits Spracherziehung (Erziehung zum Sprechen, zum Schreiben, zum Sprachdenken (als Sprachlehre und Sprachkunde) und andererseits Erziehung zum Verständnis des Schrifttums orientiert sich mehr am Aufbau des Deutschunterrichts in "Erziehung und Unterricht" 1938 denn an der mehr oder minder zufälligen Aufeinander-

folge der einzelnen Arbeitsgebiete in den Richertschen Richtlinien (106). Auch der Grammatikunterricht (als Sprachlehre) setzt sich von den Vorstellungen des preußischen Lehrplans ab: sollte hier die "deutsche Sprachlehre (...) den Grund legen für allen grammatischen Unterricht in den Fremdsprachen" (107), so wehrt sich der Bremer Lehrplan entschieden gegen die Funktionalisierung des Deutschunterrichts zugunsten des Fremdsprachenunterrichts: "Der Sprachunterricht erhält seine Zielsetzung vom Deutschunterricht und nicht vom fremdsprachlichen Unterricht her" (108). Inwieweit an dieser Stelle neue Einsichten über die Unterschiedenheit des Lernens der Eigensprache und des der Fremdsprache in den Lehrplan eingehen, bleibt im Dunkel, vor allem weil die sprachwissenschaftlichen bzw. -didaktischen Grundlagen 1925 und 1950 dieselben sind: einmal verfährt die Sprachgeschichte "im Geiste Rudolf Hildebrands", im anderen Fall soll in "der Sprachkunde (...) der Schüler im Sinne Rudolf HILDEBRANDS den Lebensgehalt seiner Muttersprache (...) erfassen (109). Als Gewährsmann für einen lebendigen Sprachunterricht, der hauptsächlich durch seine Verschiedenheit zur formalen Grammatik der alten Sprachen charakterisiert ist, wird R.HILDEBRAND noch häufig in Lehrplänen genannt werden, wahrscheinlich ist sogar Klaus DODERER zuzustimmen, wenn er meint:

"Im deutschen Sprachgebiet dürfte während der letzten Jahrzehnte des 19. und im Laufe unseres Jahrhunderts kein Buch die Theorie und Praxis des Sprachunterrichts mehr beeinflusst haben (...) als das 1867 zuerst erschienene Werk des Germanisten Rudolf Hildebrand (...) 'Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt' " (110)

Mit DODERER halten wir die wesentlichen Merkmale dieses epochenmachenden Werkes fest und kennzeichnen dadurch schon eine Sprachlehre, die sich in solche Tradition stellt: die Begründung der Sprachbildung "aus einer nationalpolitischen Aufgabe" und die "antirationalistisch-romantische Geschichtsdeutung" zusammengefaßt in einem Sprachbegriff, wo "die Sprache das deutsche Wesen artikulieren (lehrt)" (111)

Der Literaturunterricht des Bremer Lehrplans ("Erziehung zum Verständnis des Schrifttums") soll zum Erlebnis des sprachlichen Kunstwerks führen "und durch künstlerisches Erfassen und gedankliches Durchdringen der Dichtung" das "eigene Innenleben" des Jugendlichen klären und vertiefen. (112) Damit ist Kunst (in diesem Falle 'echte' Dichtung) zu einem Gegenstand stilisiert, zu dessen adäquater Erfassung es mehr bedarf als bloß intellektueller Erkenntnis. Wiederum steht dieser Lehrplan in einer Tradition (in diesem Falle der Erlebnisästhetik Diltheyscher Provenienz), die auch schon 1925 ihren Niederschlag gefunden hatte: im Auseinanderfallen von "Erkenntnis des Inhalts" und "Erlebnis des Gehalts" (113) des Kunstwerkes. Eignen dem Kunstwerk noch andere als erkennbare Qualitäten, so fordern diese als unerkennbare, irrationale auch einen anderen Bezug als den des Denkens: der Schüler muß dem Bremer Lehrplan zufolge lernen, es bei der Werturteilsbildung (ein gedanklicher Akt der Unterscheidung immerhin) nicht an "der notwendigen Ehrfurcht vor dem Kunstwerk" fehlen zu lassen. Bestimmte jugendpsychologische 'Erkenntnisse' führen jedoch zu einer Differenzierung der verschiedenen Schulalter hinsichtlich ihrer Fähigkeit, dem Kunstwerk in der angemessenen Weise zu begegnen: "Im 7. bis 9. Schuljahr kann ein literarisches Werk vornehmlich dazu dienen, persönliche Lebensfragen des Schülers zu klären". Dichtung als Lebenshilfe unterstellt also hier den einseitigen, nur auf den Inhalt gerichteten Bezug. Erst in einem bestimmten Alter gelingt das richtige Verhältnis zum Kunstwerk:

"In der Reifezeit entwickelt sich beim Schüler eine neue Haltung dem Kunstwerk gegenüber. Es wird in seinem Eigenwert erschlossen, in seiner individuellen Gestalt gewürdigt und als objektiver Wert erkannt."

Obwohl an dieser Stelle auch eine neue Stufe der Entwicklung der jugendlichen Intelligenz gemeint zu sein scheint, folgt sofort die antiintellektuelle Mahnung: "Das Kunstwerk darf auf keinen Fall nur Gegenstand intellektueller Betrachtung sein" und "trotz der notwendigen geistigen Erhellung von

Gefühlswerten darf die Dichtung nicht verstandesmäßig zergliedert werden (...) " (114)

Für die einzelnen Klassen wird in Form eines Kanons Schrifttum vorgeschlagen, "das nach pädagogischen, psychologischen und künstlerischen Gesichtspunkten als wertvoll zu bezeichnen ist." Die Auswahl aus diesem umfangreichen Angebot bleibt aber "Lehrer und Schülern" (!) weitgehend" überlassen. Die kultur- bzw. deutschkundliche Tendenz des gesamten Lehrplans liefert allerdings besonders für den Zweig D ein zusätzliches Auswahlkriterium: "Der Deutschlehrer wird solche Werke bevorzugen, die deutsches Leben und Wesen am klarsten dargestellt und auch mitgestaltet haben." (115, Hervorhebg.v.V.) Dieses deutsche Leben und Wesen ist zugleich Gegenstand einer besonderen Disziplin, der Volkskunde. Es verwundert darum nicht, daß der Bremer Lehrplan als einziger zu dieser Zeit die "Erziehung zum Verständnis des deutschen Volkstums" als gleichberechtigten Stoffbereich neben den Sprach- und Literaturunterricht stellt (116). Fast ist es schon müßig, darauf hinzuweisen, daß auch in den Richtertschen Richtlinien der Volkskunde ein eigener Stoffbereich vorbehalten ist (117). Trotzdem läßt sich der Literaturkanon samt Volkskundeteil nicht unter ein einheitliches Schema zwingen: wie in den meisten Lehrplänen der Zeit erhalten Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch ein erhebliches Gewicht, und dies nicht nur im Literaturunterricht, wo z.B. der Leitgedanke des 10. Schuljahres lautet: "Der deutsche Mensch des Mittelalters in seinen Beziehungen zu germanischer Frühzeit, Christentum, Antike und westlicher Kultur (...)" (118), sondern auch in der "Erziehung zum Sprachdenken", wo für dieselbe Klasse unter dem Thema "Sprachgeschichte" folgender Stoff bewältigt werden soll: "Verwandtschaft der deutschen Sprache mit den indogermanischen Sprachen; Gesetze der ersten Lautverschiebung. Althochdeutsche und mittelhochdeutsche Texte als Vorstufen des Neuhochdeutschen. Alter Lautbestand, alte Sprachformen, die (...) verschwunden sind (...)" (119) Unterstellt man, daß nur die Mehrzahl dieser Forderungen realisiert wurde, dann erhielt der Oberstufenschüler der Volksoberschule eine

mediävistische Propädeutik schon vor den Toren der Universität und unbeschadet der Tatsache, welchen Beruf er einmal ergreifen würde.

Der Vorschlag für die Aufgabenbereiche der 13. Klasse allerdings korrigiert dieses massive Bild von Nationalismus, Traditionsverhaftetheit und Deutschtümelei etwas: immerhin werden unter der Sparte "moderne Lyrik" auch Expressionisten aufgeführt, wird ein besonderer Bereich "Arbeiterdichtung" vorgeschlagen, sollen anhand literarischer Texte von ZOLA bis Georg KAISER "Soziale Probleme" erörtert werden und ist schließlich der letzte Arbeitsbereich - sicherlich unter den vergleichbaren Lehrplänen der Zeit einmalig - den "Vorkämpferinnen der Frauenbewegung" vorbehalten (120).

Insgesamt ist wohl der Bremer Lehrplan von 1950 ein Beispiel dafür, daß organisatorische Änderungen im Schulsystem (differenzierte Einheitsschule, 6-jährige Grundschule, Gesamtunterricht etc) nicht notwendig auch Lehrplanreform implizieren, sonst wäre das fast bruchlose Anknüpfen an die Tradition von 1925 und auch 1938 nicht möglich gewesen, wobei allerdings doch die eminente Betonung eines deutschkundlich gefärbten Nationalismus knapp 5 Jahre nach dem Ende des zweiten Weltkrieges überrascht (121).

1.1.3.3 Der Abschlußbericht des Deutschausschusses Hessen 1950 (122)

Anders als in Bremen, wo ein geschlossener Bildungsplan für alle Fächer der Volksoberschule konzipiert wurde, wurden in Hessen wie in den meisten anderen Bundesländern ebenfalls zunächst Lehrpläne für einzelne Fächer publiziert. U.a. zum Zwecke der Lehrplanreform war auf Veranlassung der amerikanischen Militärregierung im November 1947 vom hessischen Kultusminister der sog. Landesschulbeirat ins Leben gerufen worden, der sogleich ob seiner personellen Zusammensetzung - hauptsächlich Akademiker - heftig angegriffen wurde. Trotzdem aber kam er in den nächsten Jahren der ihm gestellten Aufgabe nach, "Vorschläge für die Reform der Schule auf

demokratischer und sozialer Grundlage ausarbeiten, zur Lehrplanreform sowie zur Herausgabe von Schulbüchern Gutachten zu erstellen." (123) Da die Amerikaner sehr auf die Einführung der "Social Studies" in den Schulen drängten, etwa in Form des Sozialkunde- oder Politischen Unterrichts, wurde als erster Lehrplan für alle Schulen der für Politische Bildung ausgearbeitet, welcher sogleich vom Kultusministerium mit Wirkung vom 1. Oktober 1948 in Kraft gesetzt wurde (124). Ähnlich erging es den Vorschlägen des Beirats für die allgemeinen Richtlinien für das 5. und 6. Schuljahr an allen hessischen Schulen: sie traten Ostern 1949 in Kraft, mit dem Ziel, "das gesamte Schulwesen in Hessen zu vereinheitlichen" und zwar "aus sozialpolitischen, vor allem aber aus pädagogischen Gründen" (125); damit sollten sie der amerikanischen Forderung nach einer 6-jährigen Grundschule entsprechen.

Gesinnungsbildung und Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten bilden in diesen Richtlinien die beiden Momente der Erziehungsarbeit:

"Ist der mündige Mensch das Ziel der Erziehung, (...) so fällt der Schule (...) die Aufgabe zu, daran mitzuwirken, daß im Jugendlichen eine Ordnung von Gesinnungen und Haltungen, von Fertigkeiten und Kenntnissen zustandekommt, die ihn zu einem in Ehrfurcht gegründeten, in freiem Entschluß gestalteten und mit Verantwortung geführten Leben befähigt.

Gesinnung und Haltungen werden - außer im Unterricht - durch das freie Schulleben gepflegt (...).

Die Fertigkeiten werden im praktischen Unterricht erworben. (...)

Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt der theoretische Unterricht. (...)" (126, Hervorhebg.v.V.)

Zu letzterem, dem theoretischen Unterricht, scheint der Deutschunterricht auf diesen Klassenstufen nicht recht zu gehören, ist sein Erfolg doch nicht an die Verfolgung bestimmter Vorgehensweisen gebunden, sondern vielmehr dem pädagogischen Geschick des Lehrers (der es eben hat oder nicht hat) anheimgegeben:

"Der Deutschunterricht ist in geringerem Maße als die anderen Fächer an feste Methoden gebunden. Es kommt alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an; der

Lehrer muß die Schüler zu lebendiger Anteilnahme bringen. (...)
 An der Sprecherziehung wird besonders klar, wie entscheidend der Lehrer durch sein Vorbild wirkt."
 (127, Hervorhebg. v.V.)

Da wohl in der 5. bzw. 6. Klasse kaum mehr die Fertigkeiten des Erstlese- und Erstschreibunterrichts den Kindern nahegebracht werden müssen, dient der Deutschunterricht auf dieser Stufe beinahe ausschließlich, jedenfalls nach der o.a. Gliederung, der Erziehungsarbeit, der Vermittlung von Gesinnungen und Haltungen, er wird somit zum Exemplum identifikatorischer Erziehung.

Nachdem sich die Vorschläge für das 6. Schuljahr in ihrem allgemeinen Charakter kaum von den dargestellten Richtlinien für das 5. Schuljahr unterscheiden, wenden wir uns jetzt dem Bericht des Deutschausschusses 1950 zu, einem Vorschlag, dem zwar nicht die Funktion ministerieller Richtlinien zukam, der aber lange Zeit die Lehrplandiskussion mitbestimmte und dessen Autoren noch auf dem Germanistentag von 1952 unterstellt wurde, "auf dem linken Flügel zu stehen" (128), was ein bezeichnendes Licht auf die Breite bzw. Enge des damaligen politischen Spektrums zu werfen vermag. Immerhin - und darin unterscheidet sich dieser Vorschlag von allen anderen - hatte der Deutschausschuß einen Lehrplan vorgelegt, der nicht nach Schularten oder Alterstufen differenzierte, sondern der für die Klassen 1 bis 13 gelten sollte.

Untersuchen wir jedoch seinen bildungstheoretischen Rahmen, so stoßen wir bald auf traditionelle Klischees:

"(...) nur bei ihm (dem Deutschunterricht, Anm.v.V) zielt die Substanz des Bildungsstoffes auf den ganzen Menschen, sein Denken, Fühlen und Handeln und fordert forgesetzt letzte Wertungen (...) heraus, mit einem Wort: sein ständiges Anliegen ist die Gesinnungsbildung." (129, Hervorhebg.v.V.)

Anders als bei Betrachtung der einzelnen Arbeitsgebiete fehlt an dieser Stelle ganz der unterrichtliche Aspekt der Wissens- und Kenntnisvermittlung: geht es um die 'Gesamt-schau' des Faches, steht allemal die identifikatorische Qua-

lififikation, die Bildung von Gewissen und Sittlichkeit im Vordergrund.

Auch der hessische Deutschausschuß stellt den Deutschunterricht in den Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts, jedoch mit einer Begründung, die völlig aus dem Rahmen der deutsch- bzw. kulturkundlichen Tradition fällt (wie wir sie noch beim Bremer Lehrplan 1950 bemerken konnten): der Deutschunterricht soll an die Position treten, die der Religionsunterricht schon lange verloren hatte:

"Der Deutschunterricht darf (...) die Führung im Fächerreigen beanspruchen. Er tritt damit an die Stelle, die ehemals der Religionsunterricht innehatte (...). Der Deutschunterricht erhebt (...) die Forderung, den Kristallisationspunkt in der organischen Zusammenordnung der Fächer zu bilden (...)." (130)

Die Begründung für diesen Positionswechsel liefert eine bestimmte Identität der beiden Fächer: "Die Religion hat mit dem Deutschen den universalen Anspruch gemein." (131) Solcher Deutschunterricht tritt nicht nur an eine frei gewordene Stelle, er nimmt auch die Funktionen des in seiner Spitzenstellung abgelösten Faches wahr und wird zum Religionsunterrichtersatz:

"Es ist in seine (des Deutschlehrers, Anm.v.V.) Hand gelegt, Schüler, die den Religionsunterricht meiden, religiös zu packen, und sie werden vielleicht mit Erstaunen erkennen, daß die Welt Gottes voll ist." (132)

Der hessische Deutschlehrplan knüpft in diesen Formulierungen an eine Tradition normativer Erziehung an, die ihre Wurzeln kaum in der Deutschkundebewegung des Kaiserreiches oder Weimars haben kann; denn zu diesem Zeitpunkt war der deutsche Unterricht schon Mittelpunkt der deutsch-(kultur)kundlichen Fächer und damit des Schulunterrichts überhaupt. Die ideengeschichtlichen Ursprünge solcher Vorstellungen, wie sie der hessische Deutschausschuß äußert, liegen weit zurück am Ende des 18. Jahrhunderts, wo infolge der gesellschaftlichen Entwicklung (Industrialisierung, Urbanisierung etc.) Schule und Erziehung nicht mehr Geschäft des

privaten Interesses - und das verkörpert in dieser Beziehung fast ausschließlich die Kirchen - bleiben dürfen, sondern Aufgabe der allgemeinen, von der Gesellschaft anerkannten Instanz zur Regelung ihrer Gegensätze und Widersprüche, also Aufgabe des Staates werden muß. Daß der muttersprachliche Unterricht die Position des Religionsunterrichts (ohne diesen jedoch gänzlich zu verdrängen) als zentrales Fach der Normenvermittlung übernimmt, ist nur inner-schulischer Ausdruck eines freilich längst abgeschlossenen gesellschaftlichen Prozesses. (133)

Diese ungewöhnliche Betonung des religiösen Charakters des Schulfaches Deutsch kann zu diesem Zeitpunkt jedoch kaum überraschen. Sie ist wesentliches Moment einer 'Vergangenheitsbewältigung', die im Faschismus eine durch den Abfall von Gott hervorgerufene Naturkatastrophe sah (so weite Teile der Kirchen (134)) oder einen psychischen Defekt des deutschen Nationalcharakters (so der psycho-kulturelle Ansatz der Re-education); beide Betrachtungsweisen leugnen den gesellschaftlichen, und damit historischen Charakter des Phänomens, 'erklären' es vielmehr zu Schicksal, Natur oder zur gerechten Strafe aus dem Jenseits. Wie es bei dieser Betonung der 'übermenschlichen' Bedingungen menschlichen Seins allerdings dem Deutschunterricht mittels "Sprachaneignung" noch gelingen soll, den Menschen zu dem zu machen, "was er wesensmäßig ist: frei" (135), bleibt unerfindlich.

Eng mit diesem quasi-religiösen Auftrag des Deutschunterrichts korrespondiert das Literaturverständnis des hessischen Deutschausschusses: Für ihn ist Kunst und besonders Dichtung etwas dem erkennenden Denken Unzugängliches, Numinoses: "Alle großen Dichtungen (wie überhaupt alle großen Kunstwerke) sind ihrem innersten Wesen nach religiös." (136) Ein Paradebeispiel dafür stellt natürlich die mittelhochdeutsche Literatur dar, an der die "beherrschende Stellung der Kirche, ihre kulturschaffende Kraft (...) verdeutlicht werden (soll)". Sperren sich Texte (vor allem noch ältere) gegen eindeutig religiöse Interpretationen, so rückt die Ausgeliefertheit an das Übermenschliche in den Mittelpunkt der

Werkbetrachtung:

"Tatsächlich zeugen die geschilderten Begebenheiten (es wird vom Nibelungenlied gehandelt, Anm.v.V.) von einer Schicksalsverfallenheit der altgermanischen Welt und man könnte in ihnen die Vordeutung weiterer Verhängnisse und erschütternder Gegenwartsbezüge erblicken." (137, Hervorhebg.v.V.)

Fast beiläufig erwähnt eine solche Betrachtungsweise Geschichte als Kontinuum, an dem nur immer wieder Identisches festgestellt werden kann: die Schicksalsverfallenheit allen menschlichen Handelns setzt den Untergang der Nibelungen gleich mit dem Ende des Deutschen Reiches.

Nachgerade gigantische Leistungen sagt der Lehrplanentwurf der Literatur der deutschen Klassik nach. Zunächst einmal bildet sie die Krone des Literaturkanons:

"Die Klassiker bilden nach wie vor die Grundlage des Deutschunterrichts auf der Oberstufe, sie bieten die Norm und den Maßstab und können in ihrer Bedeutung nicht ersetzt und verdrängt werden." (138)

Einerseits widersetzen sich ihre Werke der erkennenden Vernunft. GOETHEs Werk erhält z.B. die Epitheta "unergründlich und unerschöpfbar" (139) Auf der anderen Seite korrespondiert dem eine Geistigkeit jenseits der Vernunft, die die Klassik die Widersprüche des Lebens (im Gegensatz wohl zu aller anderen Literatur) meistern läßt:

"Die Schöpfungen unserer Klassiker vermitteln ein umfassendes Weltbild, (...) sie bewältigen die Antinomien des Daseins durch den Geist und sind weder dem Rationalismus noch den dämonischen Gewalten verhaftet." (140)

Im Gegensatz zur Romantik, möchte man fortfahren, denn diese ist "Ausdruck deutscher Innerlichkeit, der Bereich des Irrationalen, Geheimnisvollen, Unendlichen" (141). Klarer wird durch solche Bemerkungen der Literaturbegriff des Lehrplanentwurfs freilich nicht, denn jeglicher Literatur, also auch der klassischen, sollen im letzten diese Momente der Rätselhaftigkeit und Irrationalität, des Verweises aufs Unendliche, zukommen. Und so werden Klassik und Romantik im selben Atemzug gleichgesetzt: "Die Klassik gegen die Romantik auszuspielen, ist ein sinnloses Unterfangen", und qualitativ unter-

schieden: "Beide gehören zueinander, so wie die Nacht zum Tage gehört" (142). Am deutlichsten macht sich die Simplizität der Literaturauffassung bemerkbar, wenn es bestimmte Inhalte dem schulischen Deutschunterricht fernzuhalten gilt:

"Gewisse Stoffbereiche, die in der modernen Literatur einen breiten Raum einnehmen, scheiden für die Behandlung in der Schule aus wie die Erörterung ehelicher Zerwürfnisse und erotischer Wirrnisse, die schonungslose Darstellung seelischer Zersetzung und der Dekadenzerscheinungen." (143, Hervorhebg.v.V.)

Dieses Verdikt kann sich bis zur 'Verdammung' von Autoren erweitern:

"Die Literatur der Jahrhundertwende steht unter dem bedenklichen Einfluß des Schweden Strindberg (...), dessen Schriften der Jugend, wenn überhaupt, so nur in vorsichtiger Auswahl geboten werden dürfen." (144, Hervorhebg.v.V.)

Mochte man hinter der Betonung der Sonderstellung der Klassik auch noch ein Weiterleben des idealistischen Kunstbegriffes vermuten mit seinem Versuch, das Getrennte, Antagonistische, Vernunft und Sinnlichkeit, "Rationalismus und dämonische Gewalten" zu versöhnen, so erweist sich diese Vermutung jetzt als Überschätzung: im Festhalten nur der einen Seite des Gegenstandes, dem Inhalt, liegt zugleich der Grund dafür, nicht mehr den Kunstcharakter des Werkes, sondern seine moralische (Un)verträglichkeit als Kriterium für die Behandlung im Unterricht heranzuziehen.

Die Forderung, "auch das zeitgenössische Schrifttum muß zu Wort kommen, die Krise unserer Zeit und Welt darf nicht verschleiert werden" (145), bleibt nach dem Angeführten floskelhaft und meint allenfalls im Rahmen der allgemeinen Kulturkritik wiederum die Schicksalhaftigkeit von Faschismus und den nachfolgenden 'Dekadenzerscheinungen' des westlichen Modernismus. In der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums kann sie keinesfalls ernstgenommen werden, denn dort herrscht in deutschtümelnden Klängen die Ruhe und Bewahrung der pädagogischen Provinz:

"Das Kind soll sich im Heimischen bewegen und bestärkt fühlen. Es wird sich nach wie vor in der umzirkten Welt, im behüteten Bereich von Haus, Hof und Heimat umtun." (146)

Im Vergleich zu dem über Literatur Ausgeführten scheinen die Bemerkungen des Deutschausschusses zum Sprachunterricht vom Umfang her eher etwas dürftig. Er nimmt die Unterscheidung von "Erziehung und Unterricht" auf und gliedert sich in Sprachlehre und Spracherziehung (mit den Unterabteilungen Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung).

Grammatikunterricht, zumal formaler, der "nur hemmend auf die Sprachäußerung wirken" kann, findet bis zum 15. Lebensjahr nicht statt (147). Zweierlei Gründe macht der Deutschausschuß dafür geltend: einmal "hat der grammatische Unterricht seinen Zweck nur in sich selbst; das Sprachdenken und Sprachkönnen fördert er nicht", zum anderen "scheint (...) auch beweiskräftig gegen den grammatischen Unterricht zu sein, daß unsere Sprache, seitdem und trotzdem (sic!) Grammatik gelehrt wird, nicht besser, sondern schlechter geworden ist." (148) Selbstverständlich kann dann der Deutschunterricht auch nicht dazu funktionalisiert werden, "den Boden für die Fremdsprachen grammatisch vorzubereiten." (149) Derartige Bestimmungen folgen aus einem Sprachbegriff, der in der Sprache weit mehr sieht als ein bloßes Mittel der Verständigung:

"Mit dem Gedanken ist die Sprache da; wir denken in der Sprache, ja, die Sprache denkt weitgehend für uns." (150, Hervorheb.v.V.)

Die 'geistige Seite' der Sprache verselbständigt sich dergestalt, daß sie nicht mehr Ausdruck von Geist, sondern dieser selbst ist. Sprache, nicht das denkende und handelnde Individuum, ist das Subjekt - auch der Geschichte als "Traditionsmacht" - und wahre Subjektivität wird nur mit und in ihr errungen: "Erst durch die Sprachaneignung wird der Mensch tatsächlich, was er wesensmäßig ist: frei!" (151)

1.1.3.4 Der Lehrplanvorschlag des Direktorium Wallenburg 1949 (152)

Ähnlich wie im Saargebiet und Rheinland-Pfalz werden auch in Bayern auf Veranlassung der Militärregierung in einem KM-Erlaß vom 17. Oktober 1945 "bis zum Erscheinen der in Vorbereitung befindlichen neuen Lehrpläne" die Richtlinien von "Erziehung und Unterricht" (1938) beibehalten, selbstverständlich auch hier mit der Auflage, "die Stoffpläne von allem nationalsozialistischen Gedankengut zu säubern" (153). Im Unterschied zu den Franzosen erläßt die amerikanische Militärregierung jedoch keine irgendwie gearteten Richtlinien zur Lehrplanherstellung (mit Ausnahme des allgemeinen Verbots der bisherigen Geschichtslehrpläne), sondern beharrt nur auf ihrem Recht, allgemeine Lehrplanmuster, Schulbücher und Lehrmittel etc. zu genehmigen (154).

Die anhaltenden Kontroversen zwischen bayerischer Kultusbürokratie und amerikanischer Militärregierung um die bayerische Schulreform führen schließlich 1948 zur Institutionalisierung eines Gremiums, dessen Aufgabe die Planung der Reform des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens sein soll (155).

Obwohl sich naturgemäß das Hauptaugenmerk der Ausschüsse dieser sog. Wallenburgstiftung (benannt nach dem anfänglichen Tagungsort der Ausschüsse, Schloß Wallenburg/Obb.) auf die Erstellung neuer Lehrpläne richtet, waren mittlerweile aber immerhin fast drei Jahre vergangen, in denen im Gegensatz zur Ankündigung des KME vom 17. Oktober 1945 eben keine neuen Lehrpläne vorbereitet worden waren, sondern die Rustschen mit Einschränkungen in Kraft geblieben waren.

Die amerikanischen Forderungen nach vermehrter Praxisbezogenheit und Einschränkung des akademischen Lehrplans erfüllt der Vorschlag des höheren Schulausschusses beileibe nicht:

"Gymnasien sind Schulen, die zum wissenschaftlichen Studium an Hochschulen vorbereiten. (...)

Ihre Schüler sollen (...) eine aus wahrer Kenntnis fließende Liebe zu den Werten der abendländischen Kultur gewinnen. Im besonderen muß das dem Abendland von den Griechen vererbte Ideal des aus selbständigem Denken sich entscheidenden Menschen (...) zum Ideal des Schülers werden.

(...)

Die Gymnasien können ihre Aufgabe nur als strenge Ausleseschulen für überdurchschnittliche theoretische Begabungen erfüllen!" (156, Hervorhebg.v.V.)

Das spezifisch Bayerische an diesen Vorstellungen - mit einer respektablen Tradition seit Friedrich THIERSCH, dem "neuhumanistischen 'Praeceptor Bavariae'" (157) - macht sich in der besonderen Herausstellung des humanistischen Bildungsideals bemerkbar, für dessen Pflege vorzüglich das sog. altsprachliche Gymnasium verantwortlich ist.

Ebensowenig wie die Fortführung der alten Gymnasialformen (altsprachliches, neusprachliches, mathematisches und deutsches Gymnasium) kann die Sonderstellung des Deutschunterrichts in allen diesen Formen überraschen. Besonders hervorstechend allerdings ist die Übereinstimmung mit traditionellen Leitschemata (hier jenen der Richertischen Schulreform) in der Konstruktion des Deutschen Gymnasiums. Wie 1924 knüpft es als Kurzform an die 6. Volksschulklasse an - erfüllt damit als einzige Gymnasialform in Bayern die amerikanische Forderung nach sechsjähriger Grundschuldauer - und gilt "als besonders geeignet als Vorbildungsstätte für den künftigen Volksschullehrer" (158) In seinem Mittelpunkt "stehen die deutschkundlichen Fächer, Sozialkunde, Biologie und Anthropologie im weiteren Sinn." (159) Inwieweit gerade die beiden letztgenannten Fächer zur Bestimmung dieses Gymnasialtyps beitragen, bleibt unbegründet, nicht zu übersehen ist freilich die fatale Übereinstimmung mit "Erziehung und Unterricht", wo gerade in der Verbindung der deutschkundlichen Fächer mit Biologie "die neue Geistesrichtung der Nation für die Jugend am deutlichsten Gestalt gewinnt" (160)

Nicht nur die Führung innerhalb der deutschkundlichen Fächer verleiht dem Deutschunterricht in den Augen des Wallenburg-Deutschausschusses eine Sonderstellung in dem gesamten

"Fächerreigen" der höheren Schule (161), vor allem die besondere Unterschiedenheit seines Gegenstandes (Sprache) von den Inhalten der anderen Fächer zeichnet ihn vor diesen aus und weist ihm darum einen außergewöhnlichen erzieherischen Rang zu:

"In diesem System nimmt der Unterricht in der Muttersprache eine besondere Stellung ein: er hat nicht wie die übrigen Fächer einen ihrer Betrachtungsweise zugeordneten Inhalt und entwickelt nicht nur eine bestimmte Fertigkeit. Was in den unterschiedenen Fächern nur Form ist, ist hier der Gegenstand des Unterrichts.
(...)

Nicht die herausgestellte Gegenständlichkeit, sondern die Tätigkeit des Herausstellens selbst wird hier Mittelpunkt. So erhält der Deutschunterricht in einem höheren Maße als die sonstigen Fächer Bedeutung für die Gesamterziehung des Menschen (...)" (162)

In vereinfachter Weise artikuliert sich hier ein Verständnis von Sprache und Bildung, das spätestens seit W.v.HUMBOLDT mit der Funktionalisierung vor allem der Grammatik der beiden klassischen Sprachen als Vehikel formaler Bildung in die Sprachphilosophie eingegangen ist (163).

Vor allem in den Bestimmungen "Sprache als Tätigkeit" ("Energie" bei HUMBOLDT und L. WEISGERBER) und "Sprache als Organ der Weltsicht" entpuppt sich der Sprachbegriff des Lehrplans als der einer Sprachwissenschaft, die sich selbst stets auf W.v.HUMBOLDT beruft: "Die neueren Ergebnisse der Sprachpsychologie, Sprachphilosophie und Anthropologie über den Zusammenhang der Sprache mit den Formen des Denkens", die "zu einer neuen Kennzeichnung des Deutschunterrichts" drängen (164), sind die der inhaltbezogenen Sprachwissenschaft (Leo WEISGERBER, TRIER u.a.) und Sprachpsychologie, die im Sprachunterricht noch lange Zeit dominieren werden (vgl.Kap.1.2.2 und Kap.2.1.2).

Die weiteren grundsätzlichen Bemerkungen zur Muttersprache versuchen nun allerdings nicht den Sprachbegriff zu präzisieren, sondern beschränken sich auf eine Aufreihung möglicher Funktionen von Sprache und folgen dabei den von Karl BÜHLER vorgegebenen Kategorien: Appell-, Darstellungs- und Ausdrucksfunktion:

"Sprache ist zunächst das Mittel (Medium), durch das der einzelne in eine ihm vorgegebene Welt hineinwächst (...).

In der Mitteilungsfunktion der Sprache eröffnen sich dem Menschen gleichsam drei Dimensionen: seine Mitwelt (...) die Vorwelt (...) und schließlich die Nachwelt (...).

Die Sprache ist endlich auch (...) Medium der Innerlichkeit (...)" (165)

Entsprechend den drei unterschiedenen Funktionen der einen Sprache, deren Zusammenhang jedoch nicht hergestellt wird, konstatiert der Lehrplan auch drei Ebenen von Sprachgebrauch, die sog. "Formgebungen" der Sprache: "die wissenschaftliche Sprache, (...) die Sprache des Umgangs, (...) die Sprache als persönliche Kundgabe (...)" (166)

Widersprüchlich wird das Verhältnis muttersprachlichen Unterrichts zum Fremdsprachenunterricht gefaßt. Meint die allgemeine Einleitung des Lehrplans noch: "Jede Fremdsprache wird als Analogon zur Muttersprache erlernt", was offensichtlich die identische Funktion von Sprachlehre und Grammatikunterricht im Muttersprach- wie Fremdsprachenunterricht unterstellt, so meint der Abschnitt über Sprachlehre:

"Anders als im Unterricht der Fremdsprachen dient die Sprachlehre im Deutschen nicht dem Erlernen, sondern der nachträglichen Überschau" (167) Bleibt es also dem "Lehrplanbenutzer", dem Lehrer überlassen, ob er seinen Unterricht gemäß der richtigen Einsicht gestaltet, oder den falschen Bestimmungen der Einleitung folgt, die allerdings gerade die "Stellung des Deutschunterrichtes innerhalb des Fachunterrichtes" thematisieren.

In vier verschiedene Arbeitsbereiche gliedert sich der gesamte Deutschunterricht: "Sprecherziehung", "Aufsatzunterricht", "Sprachlehre" und "Lesestoffe und Geschichte des Schrifttums". Unter den drei erstgenannten, die wohl als Sprachunterricht im weiteren Sinne zusammenzufassen wären, erfährt der Aufsatzunterricht besondere Hervorhebung. "Mit dem Schreiben kommt etwas Neues in die Sprache: Sinnbezüge (...) müssen nun sprachlichen Ausdruck finden." (168) Gemeint sind damit wohl aber besondere Aufsatzformen, denn sprachlicher Ausdruck von Sinnbezügen ist immer schon mit Sprache gegeben, sofern sie überhaupt Inhalt, Sinn hat.

Um die nähere Charakterisierung dieser Aufsatzformen geht es dann auch im weiteren, nur werden sie nicht aus der Erkenntnis gefolgert, daß mit dem Schreiben etwas Neues in die Sprache gekommen sei, was ja schließlich der Ausgangspunkt der 'Argumentation' zum Aufsatzunterricht war, vielmehr werden sie in Analogie zu den drei o.g. Sprachfunktionen (Appell, Darstellung, Ausdruck) entwickelt. Die "Form der Mitteilung im engeren Sinn" erfährt wenig Aufmerksamkeit (169), ihre Besonderungen sind Nacherzählung und alle Arten pragmatischer Texte, vom Geschäftsbrief bis zum amtlichen Schreiben.

Die ganze Vielfalt der sonstigen Aufsatzarten läßt sich unter zwei Hauptformen subsumieren: unter die sachgerichtete Darstellung, den "Erkenntnisaufsatz" und die ichbezogenen Darstellung, den "Erlebnisaufsatz" (170). Wiederaufgenommen wird in dieser dichotomen Unterscheidung die Trennung von Subjektivität (Phantasie etc.) und Objektivität (Sachbezogenheit etc.), einem Topos in der langen Geschichte der Aufsatzerziehung, man denke nur an die Entgegensetzung von sog. reproduktivem und sog. freiem Aufsatz. Die dieser Unterscheidung zugrunde liegende "Zweiteilung des Weltverhaltens in eines des Erlebens und eines des Erkennens" (171) wird geistesgeschichtlich meist auf W.v.HUMBOLDT zurückgeführt. Wohl kaum zu Recht, denn weder spricht HUMBOLDT von Weisen des Weltverhaltens - er unterscheidet wissenschaftlichen von konventionellem Sprachgebrauch, die verschiedenen Sprachebenen volkstümlicher und gelehrter Bildung - noch behauptet er die Identität von konventionellem oder volkstümlichem Sprachgebrauch mit Erlebnissprache, zu der auch Poesie zu rechnen wäre (172). Insoweit ist also HAUER'S Forderung voll zuzustimmen, daß man,

"(...) wenn man Humboldts Gedanken nicht verunklaren will, davon absehen müssen (wird), seine Unterscheidung zwischen zwei Klassen des Sprachgebrauchs in die von 'Erlebnis-' und 'Erkenntnissprache' zu transponieren." (173)

Darüberhinaus bleibt die Trennung von Erkenntnis- und Erlebnisaufsatz selber problematisch, gelingt es doch den Lehrplanautoren an markanten Punkten nicht, beide Formen in einleuchtender Weise auseinanderzuhalten. Gerade im Besinnungsaufsatz (als Erörterung oder Stellungnahme) als der hervorstechendsten Aufsatzform mindestens der Oberstufe, lassen sich die Bestimmungen von Erkenntnis und Erlebnis nicht mehr trennen; so heißt es im Stoffplan für die 6. Klasse:

"Bei aller Sachlichkeit, die angestrebt wird, weist die Stellungnahme auf dieser Altersstufe stark in Richtung auf das Erlebnis, weniger auf die Erkenntnis; sie ist wegen des in jeder Entscheidung liegenden Bekenntnisses eine Zwischenform." (174, Hervorheb.v.V.)

In der 7. Klasse eignen dieser Aufsatzform gar poetische Züge:

"Dazu tritt der Besinnungsaufsatz im engeren Sinn, der als Form der persönlichen Auseinandersetzung mit der Welt der Werte gedacht ist, und der auch bei stärkster Objektivierung immer ein Bekenntnis enthält. Im Aufbau zeigt er eine gewisse Analogie zum Kunstwerk (...)" (175)

Den dritten Arbeitsbereich des Deutschunterrichts (nach Sprecherziehung und Aufsatzlehre), die Sprachlehre, kennzeichnet die Einsicht, daß Grammatikunterricht nicht das Erlernen der eigenen Sprache zu befördern vermag, obwohl diese Einsicht nicht deutlich genug für das Verhältnis Muttersprache:Fremdsprache ausgedrückt wird. Zweck der Sprachlehre ist so "die nachträgliche Überschau", "das bewußte Erfassen des Baus der Muttersprache", wofür das Gymnasium vorzüglich zwei Hilfsmittel anzubieten hat, "die Betrachtung der Sprachformen als historisch gewordener und der Vergleich mit dem Bau der an der Schule gelehrtten Fremdsprachen." In der 6. und 7. Klasse nimmt die Sprachgeschichte innerhalb der Sprachlehre einen so breiten Raum ein, daß man fast von einer wissenschaftlichen Propädeutik in historischer Grammatik reden möchte:

"Die gelegentlichen historischen Betrachtungen finden ihren Abschluß in einer zusammenhängenden Darstellung der deutschen Sprachgeschichte, die einerseits die Stellung des Deutschen innerhalb der germanischen und indogermanischen Sprachen umreißt, insbesondere aber eine Geschichte der deutschen Hochsprache auf dem Hintergrund der deutschen Mundarten gibt. Sie schließt sich am besten an eine Übersicht über den Sprachbau des Mittelhochdeutschen im Anschluß an die Lektüre mittelalterlichen Schrifttums an." (176)

Die Krone des Deutschunterrichts allerdings - und in vielen Lehrplänen der 50er Jahre werden wir ähnliche Rangordnungen wiederantreffen - bildet die Behandlung der Literatur als der Form menschlicher Bildung schlechthin:

"Den Höhepunkt des Deutschunterrichts bildet die Behandlung des Schrifttums, in erster Linie natürlich der deutschen dann aber auch der großen europäischen Dichter und Denker. (...)
Führten die bisher behandelten Abschnitte des Deutschunterrichts zum bewußten Erfassen menschlichen Wesens (...), so liegen hier die großen Zeugnisse vor, in denen beispielhaft sichtbar und gegenständlich wird, was Menschsein ausmacht." (177)

Was nun allerdings Literatur (oder "Schrifttum" als "deutschen" Gegenbegriff zur westeuropäischen "Zivilisationsliteratur") vor anderen Texten auszeichnet, was ihren besonders bildenden Charakter ausmacht, verschweigt der Lehrplan. Statt dessen geht er gleich auf sein Hauptproblem ein: "Die große Frage wird immer die Auswahl bleiben (...)", die jedoch auf jeden Fall als Kanon vom Ministerium festgelegt werden sollte (178). Sehen wir uns die Kriterien für einen solchen Literaturkanon näher an: die "Hauptgattungen" des Schrifttums sollen zu Wort kommen, ein literaturgeschichtlicher Zusammenhang soll zumindest soweit hergestellt werden, daß "die Blütezeitalter unserer Dichtung in ihrem Werden und Wirken erst verständlich" werden. Und die Blütezeitalter sind das literaturgeschichtliche Kontinuum von den großen mittelhochdeutschen Epen bis zu den "gegenwärtigen Formen der Weltdeutung". Auch Poetik bzw. Aesthetik sollen als "Literaturkunde" betrieben werden, denn "der literarische Formenschatz ist Ausdruck menschlicher 'Haltungen'" (179). Insgesamt also begegnet uns ein weitgesteckter, enzyklopädischer Anspruch, der kaum mehr das er-

laubt, wovon ausgegangen wurde: auszuwählen aus der Stofffülle. Ein zusätzliches, nichtliterarisches Kriterium ist darum notwendig, diese Aufgabe zu erfüllen, der Lehrplan nennt es, wenn er fordert, daß die Lesestoffe altersstufengemäß vermittelt werden.

"Der erzählenden Grundhaltung der Unterstufe entspricht am ersten die Ballade; das Versepos setzt in der Zeitgebundenheit seines Stiles einen höheren Grad des Verstehens voraus, während der Sinn für Lyrik erst ein Ergebnis des neuen Ich-erlebens in der Pubertätszeit ist." (180)

Eine weitere Konkretisierung erfahren diese Vorstellungen, die auf dem Bühler-Engelmannschen Modell der jugendlichen Leseentwicklung (181) basieren, in der Zuordnung bestimmter Lesestoffe zu bestimmten Klassen, wobei - analog zur außerordentlichen Betonung der Sprachgeschichte innerhalb der Sprachlehre - die breite Auswahl altgermanischer, alt- und mittelhochdeutscher Texte auf der Mittel- und Oberstufe ins Auge fällt.

Genauso wie der Deutschlehrplan des hessischen Landesbeirats erhielt der Schlußbericht des Direktoriums Wallenburg mit seinen Lehrplanvorschlägen (mit Ausnahme des Sozialkundelehrplans) nicht die Funktion amtlicher ministerieller Richtlinien. Inn deswegen als Makulatur zu betrachten, ihn für irrelevant und eigentlich nicht diskutierenswert zu halten, wäre dennoch falsch. Zum einen taten die Vorschläge der Wallenburgausschüsse durchaus ihre Wirkung, vor allem in einer "lehrplanlosen" Zeit, wie die Kontroversen besonders unter den Philologen beweisen (182), andererseits wird diese Wirkung auch in den folgenden bayerischen Stoff- und Lehrplänen (z.B. 1952) nachzuweisen sein.

1.2 Die Phase der Konsolidierung des traditionellen Schulwesens - Deutsch als Zentrum des gymnasialen Lehrplanes

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, präziser gesagt, mit Inkrafttreten des Besatzungsstatuts vom 21.Sept. 1949 endete auch formell die Möglichkeit der Westalliierten, bestimmenden Einfluß auf die deutsche Kultur- und Schulpolitik auszuüben. Einzig die französische Militärregierung wollte sich anfänglich nicht in diese Situation fügen (183), die in der britischen und amerikanischen Zone de facto schon geraume Zeit als weitgehende Kultur- bzw. Schulhoheit der jeweiligen Länder gegeben war.

Die Festsetzung des Endes dieser zweiten Phase auf die Mitte der 60er Jahre wird sich inhaltlich erst rechtfertigen lassen, wenn von den qualitativen Änderungen in Schulpolitik und Deutschlehrplan der nachfolgenden Jahre zu handeln ist. Als äußere Markierungspunkte mögen darum zunächst nur einige relevante bildungspolitische Daten dienen: 1965 Gründung des Bildungsrates, ab 1969 Erweiterung der bildungspolitischen Kompetenzen des Bundes zunächst in Form der sog.Gemeinschaftsaufgaben als Einfügungen ins Grundgesetz (Art. 91 a GG und Art. 91 b GG) und schließlich die Gründung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) am 25.Juni 1970.

Mehr noch als im Teil 1.1 wird sich im folgenden eine exemplarische Vorgehensweise empfehlen, kann man doch im Vergleich zu den teilweise heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen zwischen Alliierten und Ländern die sich nun darbietende schulpolitische Szene als relativ ruhig bezeichnen und sind - wenigstens auf Lehrplanebene - die grundsätzlichen Weichen schon weitgehend gestellt, so daß es mehr darauf ankommen wird, die durch sie begründeten Tendenzen zu umreißen. Dies wird eher eine zusammenfassende Analyse der Entsprechungen, Analogien, auch Differenzen der schulpolitischen Konzepte leisten als eine detaillierte Untersuchung aller Einzelvorschläge.

1.2.1 Gymnasium und Schulpolitik der Länder von der Gründung der BRD bis Mitte der 60er Jahre

Das Grundgesetz vom 25. Mai 1949 sichert den Ländern weitestgehende Kulturhoheit. Seine Bestimmungen zur Bildungspolitik sind darum spärlich, sie betreffen in Artikel 5,3 GG die Freiheit von Forschung, Lehre, Kunst und Wissenschaft, in Artikel 6 Recht und Pflicht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder. Allein Artikel 7 GG befaßt sich mit dem Schulwesen, aber nur insoweit, als er das Schulwesen als ganzes unter die Aufsicht des Staates stellt sowie den Religionsunterricht und die Einrichtung von Privatschulen ausdrücklich gewährleistet. Sicherlich findet das föderalistische Prinzip der Bundesrepublik in der Schul- und Kulturhoheit der Länder seinen fortgeschrittensten Ausdruck, ebenso offensichtlich aber ist der Mangel der Autonomie der Länder auf diesem Gebiet: unterscheidet sich das Schulwesen eines Bundeslandes vom anderen, was Organisation und Inhalt betrifft in der Weise, wie wir es zum Ende der Besatzungszeit konstatieren konnten (als unterschiedliche Ergebnisse der jeweiligen Auseinandersetzungen der Militärregierungen mit den Kultusbehörden der Länder), so ist auf schulpolitischem Gebiet die Verfassungsnorm der Chancengleichheit gefährdet. Das Beispiel des Gymnasiasten mit seinen Schwierigkeiten, der 1950 von Hamburg nach München umzieht, sind so bekannt, daß es an dieser Stelle nicht nochmals ausgeführt zu werden braucht.

Schon vor Gründung der Bundesrepublik und der DDR hatte sich darum die Notwendigkeit einer Koordination der Erziehungsminister der einzelnen Länder ergeben: die Tagung in Stuttgart-Hohenheim 1948 war zugleich die erste und letzte gemeinsame Aktion der Erziehungsminister aller vier Besatzungszonen. Immerhin gilt sie jedoch als Vorläufer der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK), die sich zwischen dem 2. Juli 1948 und 18./19. November 1949 konstituierte (184), gleichsam als "Ersatz eines Bundeskultusministeriums" (185), das ja die Bundesverfassung nicht zuließ, und ohne dessen Kompetenzen.

Dieser Kompetenzmangel drückt sich im Verfahren der KMK selber aus: ihre Beschlüsse müssen einstimmig gefaßt sein, stellen aber nur Empfehlungen an die einzelnen Länder dar, sie entbehren also des rechtsverbindlichen Charakters (186). Um diesen in besonders relevant erscheinenden Sachfragen zu gewährleisten, tritt neben die Konferenz der Länderminister von Fall zu Fall die Ministerpräsidentenkonferenz (MPK) und das Institut des Staatsvertrages, wie z.B. im Falle des "Düsseldorfer Abkommens" 1955. (vgl.S.61f).

Trotz dieses relativ komplizierten Verfahrens ist dem daraus gefolgerten Schluß der relativen Wirkungslosigkeit der KMK (187) insofern nicht zuzustimmen, als gerade der Zwang zur Einstimmigkeit zwar oft nur einen Minimalkonsens erlaubt, andererseits aber gerade zur Folge hat, daß sich die Länder de facto an die Empfehlungen der KMK halten (188).

Der erste wichtige Anstoß zur Umgestaltung des höheren Schulwesens kam allerdings nicht von offiziellen, staatlichen Stellen. Im Herbst 1951 trafen sich auf gleichsam privater Ebene in Tübingen Vertreter der Hochschulen und höheren Schulen zur Konferenz "Universität und Schule", deren Ergebnisse als sog. Tübinger Beschlüsse in die Nachkriegsschulgeschichte eingegangen sind (189). Der organisatorisch-strukturelle Aspekt der Schulreform konnte nicht Gegenstand dieser Konferenz sein, da sie sich "bewußt auf Vorschläge, die 'ohne größere Eingriffe in das gegenwärtige Gefüge unseres Bildungswesens und mit geringem Aufwand an Geldmitteln wesentliche Verbesserungen erzielen' könnten", beschränkte (190). So bezogen sich die wesentlichen Resolutionen auf die "innere Schulreform", mit denselben Argumenten allerdings, die den alliierten Militärregierungen - größtenteils mit Erfolg - die Unmöglichkeit von Strukturreformen (Errichtung der Einheitsschule etwa) klagemacht hatten.

Die erste Resolution "Über die Lehrpläne der Höheren Schule" artikuliert eingangs die Hauptsorge der Konferenz, "daß das deutsche Bildungswesen (...) in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken" und benennt im Fortgang die Mittel und Wege, wie dieser Gefahr am besten zu begegnen sei:

"Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren." (191, Hervorheb. v.V.)

Trotz ihres inoffiziellen Charakters zeitigte die Konferenz, wenn auch nicht unmittelbar, verhältnismäßig weitreichende Folgen. Die Länder Hessen, Niedersachsen und Hamburg unternahmen Versuche, die Oberstufe im Sinne der Konzentration und Einschränkung der Fächer zu reformieren (192). Darüberhinaus beanspruchten die meisten Vorschläge und Beschlüsse der folgenden 10 bis 15 Jahre zur Oberstufenreform (Deutscher Ausschuß, KMK, Gutachten der sog. Unabhängigen Kommission in Hamburg), in der Tradition der Tübinger Beschlüsse zu stehen (193).

Verdankte sich die Gründung der KMK der Initiative der Länderkultusminister und mußte man in der Konferenz "Universität und Schule" mehr die informelle Zusammenkunft der Betroffenen sehen, so wurde 1953 als "erste gemeinsame kulturpolitische Maßnahme von Bund und Ländern" (194) der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) ins Leben gerufen mit dem Auftrag, "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern" (195). Im Vergleich mit seinem Nachfolgegremium, dem Deutschen Bildungsrat (BR), der allerdings institutionell anders konstruiert war (z.B. in Form der Regierungskommission) und auch andere Aufgaben lösen sollte (etwa Bildungsplanung) (196), wird die Tätigkeit des DA gern unter dem Signum ihres Scheiterns betrachtet (197). Dieses Urteil ist sicherlich nicht ganz unberechtigt, zumal sich schon in seiner organisatorischen Konstruktion Hindernisse für das unmittelbare Wirksamwerden seiner Vorstellungen finden lassen: er war als Gremium mit 20 unabhängigen Experten konzipiert, die so unabhängig und nur sich selber verantwortlich waren, daß es keine offizielle politische Stelle gab (etwa KMK oder, was auch denkbar gewesen wäre, ein Bundestags-

ausschuß oder das Bundesinnenministerium), an die er sich mit seinen Empfehlungen hätte direkt wenden können - so richteten sich diese an die Öffentlichkeit. Zudem war der Ausschuß materiell schlecht ausgestattet: ihm fehlte der für die Erfüllung der o.g. Aufgaben notwendige bürokratische Apparat. Die "Wirkungslosigkeit der Empfehlungen" (198) wird zumeist festgemacht an der Ablehnung des sog. Rahmenplans (1959), insbesondere der dort vorgesehenen Studienschule. Zugleich wird damit die Wirkungslosigkeit der übrigen 28 Empfehlungen bzw. Gutachten unterstellt, die der Ausschuß bis zu seiner Auflösung 1965 formulierte. Diese Ansicht übersieht jedoch, daß sich gerade um den Rahmenplan eine in Breite und Schärfe bis dahin kaum bekannte Diskussion entzündete, daß es zum einen also gerade die nichtinstitutionalisierte Wirkung auf die pädagogische Diskussion zu untersuchen gälte, in der sich z.B. der BR - mit seinem unmittelbareren Wirkungsmöglichkeiten - häufig auf die Vorarbeiten des DA beruft (199), zum anderen unterschlägt sie schlicht den evidenten Zusammenhang von DA-Empfehlungen und KMK-Beschlüssen, auf welchem nicht nur der Abschlußbericht des DA insistiert, sondern auf den die KMK auch selber immer wieder hinweist (200).

Wenn man so will, fand sich in Hamburg die deutlichste 'Wirkung' des DA in Form der "Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen", die "auf Landesebene dem 'Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen'" entsprach (201). Deren Vorschläge, differenzierter Mittelbau (der der Förderstufe entspricht) und Stoffbeschränkung auf der Oberstufe, wurden noch während der Arbeit am Rahmenplan in Versuchsschulen erprobt (202).

Zwei Jahre nach der Gründung des DA unternahmen die Ministerpräsidenten der Länder einen ersten Versuch, dem 'Schulchaos' in Form einer "Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" zu begegnen. Da die Voraussetzungen (und auch die Notwendigkeit) zu umfassender innerer wie struktureller Schulreform in keiner Hinsicht gegeben waren - um Vorschläge dazu entwickeln zu können, hatte sich der dafür gegründete DA ausrei-

chend Zeit ausbedungen (203) - konnte das sog. Düsseldorfer Abkommen von 1955 nur äußerliche Bestimmungen festlegen, um die juristischen Bedingungen von Chancengleichheit (etwa Mobilität des Schülers in der ganzen BRD) zu kodifizieren. So kamen die Ministerpräsidenten - auf Vorschlag der KMK - überein, einheitlich Schuljahresbeginn und Ferienzeit festzulegen, einheitliche Schulbezeichnungen einzuführen, die Sprachenfolge am Gymnasium abzustimmen, Prüfungen gegenseitig anzuerkennen, sowie Schulversuche dergestalt einzuschränken, daß die festgelegten Schultypen als solche erhalten bleiben mußten, wogegen der DA besondere Bedenken geltend machte. War in dieser Stellungnahme schon 1955 von kompetenter Seite darauf hingewiesen worden, daß es "verhängnisvoll" sei zu glauben, "die unbestreitbar vorhandenen Unzulänglichkeiten im Schulwesen der Bundesrepublik seien schon durch die vorgesehenen Maßnahmen der Ministerpräsidentenkonferenz zu überwinden" (204), so entfaltete sich in der Folgezeit eine breitere bildungspolitische Debatte, mit Argumenten auch, die bislang, vor allem im Zusammenhang der Gymnasialreform, kaum gehört worden waren, so z.B. mit jenem, das die "inneren Schwierigkeiten des Gymnasiums" auf den "wachsenden Bedarf des öffentlichen Lebens an Abiturienten" zurückführte, welcher wiederum verknüpft sei mit "der sozialen und arbeitsorganisatorischen Umwandlung der industriellen Gesellschaft" (205)

Zunächst kulminierte diese Diskussion in den Schulreformplänen der verschiedenen Interessenverbände und der mit Schulreform befaßten Institutionen, wobei wir nur die repräsentativen näher betrachten wollen: 1958 "Bildungspläne der Gymnasien" der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule; 1959 "Rahmenplan" des DA und 1960 "Bremer Plan" der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Lehrerverbände, sie führte aber auch im Rahmen des traditionellen Schulsystems zu verbindlichen Bestimmungen der Schul- und Kultusbehörden der Länder, die auf KMK-Empfehlungen basierten: 1958 Tutzingener Maturitätskatalog, 1960 Übergänge von einer Schulart in die andere, 1960 Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Oberstufenreform, 1961 Stuttgarter Empfehlungen zur Didaktik und Methodik der Oberstufe,

1966 Berliner Richtlinien und Empfehlungen zum Unterricht in den Klassen 5 bis 11.

In der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule (ADHS), die 1958 "Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien" (206) vorlegte, hatten sich die berufsständisch gegliederten wissenschaftlichen Gesellschaften und Fachverbände (von der Gesellschaft der Naturforscher bis zum Verein der Eisenhüttenleute) zusammengeschlossen, um an der sich anbahnenden Gymnasialreform ihre Interessen gemeinsam - denn so verschiedenen waren sie nicht - und damit wirkungsvoller vertreten zu können.

Einen einheitlichen Bildungsbegriff (207) vermag die ADHS nicht mehr zu formulieren, Bildung habe einen doppelten Sinn "Bindung an zeitlich Bedingtes und an Überzeitliches" (208) was nur unscharf den Gegensatz von Ausbildung (Qualifikation für die von der Gesellschaft nachgefragten Berufe) und Bildung als Erziehung der sittlichen Persönlichkeit, des Freien und Gleichen zum Staatsbürger beschreibt. In den zwei grundsätzlichen Fragen für den Bildungsauftrag der höheren Schule wiederholt sich dieser Widerspruch in klarer Weise: lautet die erste Frage, was ist nötig zur Bildung der in führender Stellung Tätigen, wobei der gestiegene Bedarf an Naturwissenschaftlern und Technikern besonders hervorgehoben wird, so zielt die zweite Frage nach einer Allgemeinbildung, die zu erreichen der Fortschritt der Wissenschaft in ihrer quantitativen Ausdehnung und die zunehmende Differenzierung des praktischen Lebens immer schwieriger machen (209).

Trotzdem und weil "die Heranbildung einer ausreichenden Zahl zur Führung geeigneter Menschen (ein paar Zeilen weiter auch "Führer" genannt, Anm. v.V.) so wichtig für die Wohlfahrt des Ganzen(ist)" (210), wird an diesem umfassenden Bildungsziel festgehalten. Dem korrespondieren die Ablehnung jeglicher Berufsbezogenheit und der Differenzierung des Unterrichts nach Interessen. Was die ADHS an verschiedenen Stellen als Vorzug ihres Vorgehens preist, daß sie nämlich von bildungstheoretischen Erwägungen zugunsten des Rekurses auf die Erfahrung Abstand nimmt, erweist sich insgesamt als Mangel: zwar wird

nicht gesagt, was Bildung ist oder doch sein soll, aber dennoch existiert sie als Enzyklopädie: die Summe der Bildungsziele der Fächer macht die Bildung der höheren Schule aus. Nur konsequent ist dann die Beibehaltung des traditionellen Fächerkanons bis zum Abitur und die Ablehnung jeglicher Konzentration oder gar Fächerbeschränkung auf der Oberstufe, wäre sie doch immer nur mit einem Abzug von der allgemeinen Bildung zu erkaufen (211).

Schon diese wenigen Bemerkungen zum Bildungsbegriff weisen die ADHS als gleichsam konservative Komponente der einsetzenden Reformdiskussion aus: der von den Fachverbänden der Wissenschaft vorgelegte Plan beschreibt, so weit er konkret genug wird, das Gymnasium der 50er Jahre. So kann die Tatsache auch kaum überraschen, daß der vom Germanistenverband vorgeschlagene Deutschstoffplan großenteils identisch ist mit einem bereits praktizierten Lehrplan, dem von Baden-Württemberg 1957 (s.S.105 ff).

Einen wesentlich umfassenderen Reformvorschlag - die Empfehlung der ADHS betraf nur die höhere Schule -, der allerdings zur Veränderung des berufsbildenden und Hochschulwesens keine Stellung bezog, legt ein Jahr darauf der DA in seinem Rahmenplan vor (212).

Unter grundsätzlicher Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems formuliert er das immer virulenter werdende Dilemma bürgerlicher Schul- und Bildungspolitik am deutlichsten, in Form der in Gymnasium und Studienschule gespaltenen höheren Schule erlangt dieses gar organisatorischen Ausdruck. Mehr als die Schule der Vergangenheit stehe die moderne Schule vor dem Problem, das Auseinanderfallen von Bildung und Ausbildung wenn nicht zu verhindern, so doch wenigstens Möglichkeiten zu eröffnen, in denen der Widerspruch beider Kompetenzen nicht zur Liquidierung der einen oder anderen Seite führt. In erster Linie lege die moderne Gesellschaft mit ihrem gestiegenen Bedarf an Gebildeten aller Stufen sowohl qualitativ wie auch quantitativ Weg und Ziel der Schule fest (213). Präziser noch als der Rahmenplan selbst, artikuliert die Stellungnahme des DA zur Diskussion um den Rahmenplan

diesen gesellschaftlichen Bedarf, besonders in den Kapiteln "Bildung und Gesellschaft" und "Bedarf und Reserve an Nachwuchskräften", wo in aller Deutlichkeit die Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit eines Staates, d.h. also seiner Volkswirtschaft, von der Höhe des Ausbildungsniveaus abhängig gesehen wird:

"Die Lebens- und Leistungsfähigkeit eines Staates hängt heute weitgehend von den qualifizierten Nachwuchskräften ab. Ihre Zahl hat heute keine geringere Bedeutung als die Stärke der Streitmacht oder die Größe der Rohstofflager. Nach einem Wort von Walter Lippmann ist das Erziehungs- und Bildungswesen 'der lebensspendende Ursprung der staatlichen Macht'. Dieser Sachverhalt wurde den Vereinigten Staaten und der Mehrzahl der Westeuropäischen Länder deutlich, als im Zusammenhang mit den großen wissenschaftlichen und technischen Leistungen der Sowjetunion die Zahlen der dort verfügbaren Naturwissenschaftlicher und Ingenieure bekannt wurden."

Der manifeste Antikommunismus des Kalten Krieges sieht zunächst als Konkurrenten nur den Feind jenseits des Eisernen Vorhanges und nicht die 'befreundeten' kapitalistischen Industrienationen, darum fährt der DA fort:

"Seither weiß die westliche Welt, daß die Leistungsfähigkeit des sowjetischen Bildungswesens für sie ebenso bedrohlich ist wie die sowjetische Rüstung. Das betrifft auch die Bundesrepublik; sie hat jedoch aus dieser Entwicklung noch kaum Konsequenzen gezogen." (214, Hervorhebg. v.V.)

Im Zuge dieser Argumentation - und dies sei nur am Rande bemerkt - kommt der Ausschuß allerdings auch zu der Erkenntnis, daß der wachsende Bedarf der Bundesrepublik an qualifizierten Arbeitskräften bislang in nicht unerheblichem Maß aus dem Reservoir vor allem der akademisch gebildeten DDR-Flüchtlinge gedeckt wurde, einer Quelle also, die nach dem Mauerbau im August 1961 kaum mehr sprudelte (215). Der zweite Auftrag, nun schon spezifiziert für die höhere Schule, ist der hinlänglich bekannte des Gymnasiums und eignet diesem seit seinem Bestehen:

"(...) zum anderen steht sie nach wie vor im Dienst ihres alten Bildungsziels: der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur." (216)

kehren wir zum ersten Auftrag zurück, den gestiegenen Bedarf der modernen Zivilisation durch qualifizierte Ausbildung zu decken. Drei wesentliche Konsequenzen mit teilweise erheblichen Eingriffen in das bisherige Schulsystem auch organisatorischer Art ergeben sich daraus für den DA.

Zum ersten gilt es, bisher nicht erkannte Begabungsreserven zu entdecken und einer qualifizierten Schulausbildung zuzuführen. Das traditionelle Ausleseverfahren und der ihm zugrunde liegende Begabungsbegriff (Begabung und Intelligenz vor allem determiniert als wenig modifizierbare, ererbte Veranlagung) leisten diese Aufgabe gerade nicht. Unter Berücksichtigung neuerer vor allem angelsächsischer Forschungen, entwickelt er einen neuen Begabungsbegriff, der seitdem die pädagogische Diskussion beherrscht (Intelligenz ist nicht alleiniger Inhalt von Begabung, Ausleseverfahren und Leistungsprüfungen testen nicht Begabung, sondern vorhergehende Erziehung und Übung, Intelligenz und Begabung sind überhaupt milieubestimmt etc), und welchen er in der Erkenntnis zusammenfaßt, "daß erst durch die Erziehung aus den Naturanlagen Begabungen werden." (217)

Mit Notwendigkeit ergeben sich daraus Konsequenzen für das schulische Ausleseverfahren, besonders was den Übertritt auf weiterführende Schulen anlangt. Die punktuelle Aufnahmeprüfung konnte gerade das, was es zu überprüfen galt, nicht ermitteln; deshalb schlägt der Ausschuß eine für fast alle obligatorische Förderstufe von zwei Jahren nach Besuch der vierjährigen Grundschule vor, wozu 1962 noch eine gesonderte Empfehlung erging (218). Daß gerade der zukünftige Studienschüler von dieser Regelung ausgenommen sein sollte (die Studienschule schloß unmittelbar an die vierjährige Grundschule an), verweist zum einen auf den besonderen, 'elitären' Charakter der Studienschule, zum anderen auf die grundsätzliche Haltung des Ausschusses, zwischen Tradition und Fortschritt einen Mittelweg wählen zu wollen, auch wenn dabei einmal gewonnene Einsichten (z.B. die über Begabung und Intelligenz) unberücksichtigt bleiben sollten.

Als dritte Konsequenz aus der Forderung, die Begabungsreser-

ven auszuschöpfen, ergab sich eine Änderung im sog. "Be-rechtigungswesen", vor allem was die Reifeprüfung anbelangte: das Abitur sollte nicht mehr nur ausschließlich Tes-tat zur Hochschulreife sein, sondern zugleich vermehrt Zu-gang zur Arbeitswelt verschaffen (219).

In der Zweiteilung der bisherigen höheren Schule in Gymna-sium (mit sieben Jahren) und neunjährige Studienschule fal-len die Bereiche von Ausbildung und Bildung zwar nicht völ-lig, aber doch in ihrer wesentlichen Akzentuierung ausein-ander: beide Funktionen der Schule erhalten gleichsam ihre eigne Schulform. Erinnern wir uns nochmals des doppelten Auftrags er höheren Schule:

"(...) sie (muß) den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken; zum anderen steht sie nach wie vor im Dienste ihres alten Bildungsziels: der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur." (220)

Die Bildungsanforderungen dieses zweifachen Auftrages über-schreiten die Möglichkeiten des einzelnen und damit auch einer einzelnen Schule bei weitem:

"Es kann nicht mehr jeder Abiturient in dem Sinne 'allgemeingebildet' sein, daß ihm alle wesentlichen Bereiche unserer Kultur durch eine wissenschaftliche Grundbildung erschlossen sind." (221)

Ist Allgemeinbildung - was darunter auch immer verstanden sein mag, der Ausschuß präzisiert diesen Begriff jedenfalls kaum - nicht mehr realisierbar, so verbleiben nur noch viel-fältige Formen von 'Bildungen', die der Ausschuß in dem be-kannten Gegensatz von Bildung und Ausbildung konzentriert und deshalb beiden eine gesonderte Schulform zuweist:

"Die Aufgliederung der höheren Schule in zwei Typen entspricht also der zweifachen Richtung der Bildungsbedürfnisse, die unserer geschichtlichen Lage gemäß ist." (222)

Sind die Bildungsbedürfnisse hier zunächst als 'äußere' ge-faßt, die des Individuums und maßgeblicher wohl die der Ge-sellschaft (Arbeitswelt und Öffentlichkeit), so liefert der Ausschuß auch von der Immanenz des Stoffes her, der bil-

denden Wissenschaft, einen Grund für die Unmöglichkeit umfassender Allgemeinbildung: die "Spezialisierung der Einzelwissenschaften" und der "gleichzeitige Schwund des philosophischen Geistes" (223). Darum verbleiben im Sinne der "zyklischen Bildung" (224) nur noch eingeschränkte, exemplarische Bereiche, die für beide Schulformen gleiche Verbindlichkeit beanspruchen: die Muttersprache als Element, in der sich jede Bildung entfaltet sowie die "Grundbildungen" der modernen und geschichtlichen Disziplin (Mathematik, politische Orientierung und moderne Fremdsprachen) (225). Aber schon in diesen Grundbildungen tritt eine wesentliche Differenzierung hinsichtlich der beiden Schulformen ein.

"Das Gymnasium ist der Typ der Höheren Schule, der seine ihm eigene Gestalt durch die Hinwendung auf die heutige Welt erhält." (226) Es führt in sieben Jahren im Anschluß an die Förderstufe zur allgemeinen Hochschulreife, dient zwar nicht der unmittelbaren Berufsbildung, "aber es soll zur Erkenntnis der Gesetze führen, die der modernen Berufswelt und der Technik ihre Gestalt geben." (227) Der erhöhte Bedarf an Naturwissenschaftlern, Technikern und Ärzten verlangt eine breitere naturwissenschaftliche Ausbildung und zwar mit solcher Intensität und Dringlichkeit, daß das Gymnasium welches diese Ausbildung zu vermitteln hat, die "vorherrschende Form" der höheren Schule sein wird. (228)

Haftet dieser Schulreform allzusehr der Geruch bloßer Zweckmäßigkeit und nützlicher Ausbildung an, so erfordert dies eine Kompensation durch unwissenschaftliche Beschäftigung mit vorgeblich irrationalen (die Grenzen des Denkens überschreitenden) Gegenständen. Nicht daß dem Religionsunterricht dieses Terrain überlassen bliebe, das er als Schulfach seit je besetzt hält, der Unterricht in der Eigensprache soll dafür vorzügliches Mittel sein:

"Es (das Gymnasium, Anm.v.V.) soll nicht nur eine Schule zur Vorbereitung wissenschaftlichen Denkens sein, sondern soll auch Bereiche des Daseins außerhalb der Wissenschaft erschließen und die Grenzen des wissenschaftlichen Denkens erfahren lassen. Deshalb hat gerade in diesem Schultyp der Deutschunterricht ein besonderes Gewicht." (229, Hervorhebg. v.V.)

Ist das Gymnasium die der modernen Welt zugewandte Form der höheren Schule, so kennzeichnet die Studienschule besonders, "Schule der europäischen Bildungstradition" zu sein, konsequenterweise ist sie darum "mehr der geschichtlichen Überlieferung" (230) zugewandt. Sie aufgrund dieser Bestimmungen für die verabsolutierte Form des traditionellen humanistischen Gymnasiums zu halten, wäre dennoch falsch: zwar beginnt sie obligatorisch mit Latein, für die dritte Fremdsprache bietet sie jedoch zu Beginn der 8. Klasse die Wahl zwischen Französisch und Griechisch (231). Die völlige Negation unmittelbar berufsbezogener Ausbildung richtet diese Schulform ausschließlich auf das Abitur als Erlangung der Hochschulreife aus. Die Herstellung der Studierfähigkeit allerdings verlangt besonders 'begabte' Schüler, deren Auslese zu Ende des 4. Grundschuljahres (ohne die Beobachtungszeit) vorgenommen wird. Spätestens hier gerät der DA in Widerspruch zu seinen eigenen Aussagen, die er eingangs über Begabung und Intelligenz getroffen hatte, grundsätzlich dürfe sich die Auswahl der 'Normal'-Gymnasiasten nicht von der der Studienschüler unterscheiden, was vielleicht der rationelle Kern der ansonsten völlig unverständlichen Forderung ist, die Studienschule solle nicht alle starken Begabungen an sich ziehen (232). Die Auslese ist punktuell und frühzeitig, noch dazu ohne Förderung und Beobachtung nicht optimal zu treffen, es sei denn, die Studienschule sollte Spezialtalente 'züchten'. Gerade dies aber liefe ihrem generellen Anspruch, welcher dem der allgemeinen Bildung noch am nächsten kommt, zuwider.

Für die Praxis folgenreicher als die Trennung der höheren Schule in die beiden genannten Formen, die ja nicht verwirklicht wurde, waren andere Konsequenzen, die aus dem Aufgeben eines einheitlichen Bildungsbegriffes folgten. Sie konzentrierten sich hauptsächlich auf die Reform der Oberstufe der höheren Schule, was nahe lag, denn die Bestimmungen des Abiturs, der Hochschulreife, des Berechtigungswesens standen ja im Mittelpunkt des Interesses. Ist der Anspruch einer umfassenden Bildung aufgegeben, gibt es keinen plausiblen Grund mehr, alle Fächer in gleicher Intensität und ohne Ein-

schränkung bis zum Schluß der 13. Klasse zu unterrichten. Der Ausschuß schlägt darum eine Differenzierung in Kern- und Wahlleistungsfächer sowie die Beschränkung der obligatorischen Fächer der schriftlichen Prüfung auf vier vor (233). Dem korrespondiert die Forderung, die anderen Fächer mit der 11. Klasse abzuschließen. Der äußeren Konzentration der Fächer entspricht die Absage an den Enzyklopädismus innerhalb des Faches: Stoffbeschränkung, paradigmatisches Lernen und Lehren werden in den Primen darum ebenso gefordert wie Vorbereitung auf den akademischen Unterricht durch die verschiedenen Arbeitsformen der Selbsttätigkeit (234).

Eine leichte Modifizierung und Präzisierung, allerdings nur was die höhere Schule betrifft, erfährt der Rahmenplan in der 1964 veröffentlichten Empfehlung zur "Neuordnung der höheren Schulen" (235). Auf sie soll darum an dieser Stelle kurz eingegangen werden, die Vorschläge für das Fach Deutsch werden im 2. Teil dieses Abschnitts zu behandeln sein, soweit sie von den Deutschlehrplänen aufgegriffen werden. Was sich in den Vorschlägen zur Oberstufenreform bereits in Form von Konzentration und paradigmatischem Lernen angedeutet hatte, verdichtet sich nun, stark beeinflusst durch die stattgehabte didaktische Diskussion (z.B. KLAFKI, DERBOLAV), zum Begriff der "kategorialen Bildung" mit seinen Grundkategorien des Exemplarischen, Fundamentalen und Elementaren (236).

Trotzdem bleibt der doppelte Auftrag der höheren Schule und seine Manifestation in Gymnasium und Studienschule erhalten, obwohl die inzwischen stattgefundene Debatte um den Rahmenplan nicht ganz ohne Wirkung auf den Ausschuß geblieben war: der außerordentliche, elitäre Charakter der Studienschule wird von einer Minderheit wenigstens soweit zurückgenommen, daß nun die Förderstufe für alle weiterführenden Schulen obligatorisch sein soll (237).

Mittlerweile hatte die vom DA mitbestimmte pädagogische Auseinandersetzung zu einigen praktischen schulpolitischen Konsequenzen geführt, die der Ausschuß in seinen Anmerkungen

zur höheren Schule mitreflektiert. So hält er beispielsweise im Gegensatz zu den KMK-Vereinbarungen von Saarbrücken und Stuttgart zur Oberstufenreform, denen er das Bildungsprinzip der "produktiven Einseitigkeit" attestiert, fest am Prinzip der "zyklischen Bildung" des Tutzinger Maturitätskataloges und den ihr zugrunde liegenden "Vier Initiationen" W.FLITNERS. Diese Initiationen umschreiben geistige Grundrichtungen, von denen aus die Neuordnung und Konzentration der Unterrichtsaufgaben unternommen werden soll. Darum besteht der Hauptteil dieser Empfehlung auch aus Vorschlägen für Lehrgänge und Lektionen der einzelnen Fächer.

Der sog. Bremer Plan (1960) der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL), dem wir als letzten der drei großen schulpolitischen Entwürfe unsere Aufmerksamkeit zuwenden, erscheint nicht nur aus der Retrospektive der 70er Jahre - trotz offensichtlicher Mängel - im Vergleich zu den vorhergehenden als der zukunftsweisendste für das Bildungssystem der BRD (238), zur Zeit seiner Veröffentlichung galt er gar als "revolutionär" (239).

Der Bremer Plan formuliert weder einen einheitlichen Bildungsbegriff noch hält er an einer irgendwie gearteten Differenz von Ausbildung und Bildung fest. Die leitenden Grundsätze dieses Planes fordern die "Schule der sozialen Gerechtigkeit" als Realisierung dessen, was die bürgerliche Demokratie, die moderne Gesellschaft "als eine Gesellschaft der Freien und Gleichen" der Möglichkeit nach, als Chance gewährt.

Die Verwirklichung der Forderung nach dem "Recht des Kindes und des Jugendlichen" (240) vermag nur ein "dynamisches, gestuft-vereinheitlichtes Schulsystem" vom Kindergarten über die Grundschule bis zur Hochschule leisten. Im Gegensatz etwa zum Rahmenplan durchläuft jeder Schüler die sog. Mittelstufe, in der sowohl äußere (den Niveauebenen der Gesamtschule vergleichbar) wie innere Differenzierung (besonders im Fach Deutsch, das optimale Fortkommen des Schülers sichern sollen. Die auf der Mittelstufe aufbauende Oberschule gliedert sich in drei Zweige: Werk-Oberschule, Real-Oberschule und Gymnasial-Ober-

schule (241), wobei die für alle drei Zweige verbindliche, "grundlegende Bildung" (242) (sittliche und religiöse; politische, muttersprachliche; musische und Leibeserziehung) weder zyklisch noch produktiv einseitig genannt werden kann. Was sich einleitend als Insistieren auf dem Recht auf Bildung und der totalen Negierung der Ansprüche und dem Bedarf von Gesellschaft und Beruf andeutete, schlägt sich hier nieder im völligen Fehlen von Naturwissenschaft und Technik. Konsequenterweise sind die beiden Formen der gymnasialen Oberschule dann auch hauptsächlich sprachlich bestimmt. Wie beim Rahmenplan wird auch hier ein gemeinsames in sich unterschiedenes Bildungsziel sowohl für den altsprachlichen wie auch für den neusprachlich-naturwissenschaftlichen Zug der gymnasialen Oberschule formuliert;

"Die Überlieferung der klassischen Gehalte der abendländischen Kultur und die Einführung in die heutige Welt und die Zeitgeschichte."

Jeder der beiden Züge realisiert also - und das erinnert wiederum an den Rahmenplan - einen Teil des gemeinsamen Bildungsziels, kaum aber das ganze. Dieses Ganze herzustellen als "Zusammenschau der Unterrichtsfächer", obliegt den (nicht so bezeichneten) deutschkundlichen Fächern:

"Geschichte, Sozialkunde, Deutsch und vielleicht auch Religion sollten wenigstens zeitweise in der Prima als eine Art 'studium generale' durchgeführt werden." (243)

Da der Bremer Plan keine ausgeführten Stoffpläne für die einzelnen Fächer oder Lehrgangsvorschläge enthält, seien schon an dieser Stelle seine komprimierten Bemerkungen zur muttersprachlichen Bildung angeführt, stehen sie doch mit ihrem Rückgriff auf 'Altvertrautes' in merkwürdigem Kontrast zu den allgemeinen Bestimmungen von Schule und Bildung mit ihrer Intention, den Rahmen des Althergebrachten auch strukturell-organisatorisch zu sprengen. Will man dem gesamten Bremer Plan schon das Epitheton "revolutionär" verleihen, so sprengen die Vorstellungen zum Deutschunterricht beileibe nicht den Rahmen des seinerzeit Üblichen,

sie sind schlicht 'realistisch', indem sie die seit Jahren und Jahrzehnten gängigen Vorstellungen von Deutschdidaktik wiederaufnehmen. Daß muttersprachliche Bildung "in allen Zweigen der Oberschule einen besonderen Rang" einnimmt, ist unter Gymnasialpädagogen wie Lehrplanautoren, fast möchte man sagen seit Menschengedenken unbestritten, ohne daß dadurch diese Setzung begründeter und richtiger würde.

Das Phänomen Sprache wird im Sinne der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft gefaßt .:

"Durch die Sprache wird der Mensch zum geistigen Leben erweckt. Die Sprache erschließt ihm die Welt. Mit der Sprache übernimmt er ein Ordnungs- und Wertgefüge. Sie verbindet ihn mit den Generationen vor ihm und erhält die Sprachgemeinschaft in einer durch sie gestifteten Ordnung."

Daß der Deutschunterricht seinen letzten Zweck in der Literaturbetrachtung erreicht, findet sich ebenso in fast allen Lehrplänen und Didaktiken der Zeit:

"Der Deutschunterricht gipfelt in einer Hinführung zur Dichtung." (244)

Deutlicher läßt sich nun der Charakter dieses Vorschlags der gewerkschaftlich organisierten Lehrerverbände bezeichnen. In einer Zeit, in welcher Wirtschaft und Öffentlichkeit beginnen, die vermehrte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zu äußern, negiert der Bremer Plan dieses gesellschaftliche 'Bedürfnis' fast vollständig. Er schlägt sich auf die Seite einer illusionären Selbstverwirklichung des Individuums, deren eskapistischer Charakter schon darin aufscheint, daß die Notwendigkeiten von Reproduktion und Berufsleben und deren bildungsmäßige Voraussetzungen kaum zur Sprache kommen. Der Weg in die abgehobenen Bereiche der Poesie wird darum mehr als anderswo nicht nur zur Kompensation einer 'rauen' Wirklichkeit beschritten, er mag vielmehr geradezu als Fluchttort gelten.

Die Wirkung dieses Planes, vor allem was die Forderung nach der "Schule der sozialen Gerechtigkeit" anlangt auf die "Bildungspolitischen Leitsätze der SPD" von 1964 und darüber vermittelt auf die Bildungspolitik der späten 60er Jahre

sei zum Schluß wenigstens angemerkt (245).

Nach Behandlung der drei schulpolitischen Pläne, die je nach dem Grad ihres bewahrenden Charakters Ausdruck der tatsächlichen bildungspolitischen Szenerie (Arbeitsgemeinschaft Höhere Schule) oder Vorausblick auf kommende Entwicklungen (Bremer Plan) sind, wenden wir uns nun den für unseren Zusammenhang (Gymnasiallehrplan) relevanten schulpolitischen Maßnahmen der Länder zu, wie sie sich als Vereinheitlichungsbestrebungen der KMK darbieten.

Das "Düsseldorfer Abkommen" der Ministerpräsidenten von 1955 regelte u.a. auch die gegenseitige Anerkennung von Prüfungen, betraf damit selbstverständlich auch das Abitur. Unzureichend allerdings von Anbeginn war der bloß formalistische Charakter dieser Absprache der Ministerpräsidenten; inhaltliche Bestimmungen, was und wie geprüft werden sollte, fehlten mangels gemeinsamer Kriterien. Gerade aber das Abitur bedurfte wenigstens einer minimalen gemeinsamen inhaltlichen Bestimmung schon aus Gründen der Rechtsgleichheit, denn es eröffnete für über 90 % der Gymnasialabgänger den Zugang zum Hochschulstudium. Was aber "Hochschulreife" bedeuten sollte, war bundeseinheitlich nirgends festgelegt. 1958 endlich definierten Beauftragte der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und der KMK im sog. Tutzingen Maturitätskatalog (246) den Begriff der Hochschulreife, höchst allgemein zwar und damit interpretierbar, aber das war Voraussetzung der erforderlichen Einstimmigkeit. Wie viele KMK-Beschlüsse stellt er gleichsam den kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Länderkonzeptionen, später immer deutlicher der unterschiedenen parteipolitischen Vorstellungen, dar. Der Tutzingen Maturitätskatalog, der inhaltlich auf den vom Vorsitzenden des WRK-Schulausschusses, W.FLITNER, auf derselben Tagung vorgetragenen sog. Vier Initiationen basiert (247), umreißt in den Punkten 3 - 9 die Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, von Geschichte, philosophischer Propädeutik und religiös-ethischer Bildung, will aber nicht

als "Stoffplan" oder zu leistendes Pensum mißverstanden werden, sondern dient der Einführung in grundlegende Geistesrichtungen, wie sie die "Vier Initiationen" als Form der zyklischen Bildung komprimierter ausdrücken (248). Die ersten beiden Punkte betreffen den Deutschunterricht bzw. die Einführung in die geistige Grundrichtung der muttersprachlichen Bildung und sollen darum ausführlicher zu Worte kommen:

"Begriff der Hochschulreife - Inhaltliches Minimum"

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.
2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcheraus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche, sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken." (249)

Offensichtlich ist diese Übereinkunft so allgemein gehalten, daß sich die heterogensten Vorstellungen darunter subsumieren ließen: in der Tat sind Kriterien für einen auch feinere Unterscheidungen ermöglichenden Wortschatz nach wie vor unbekannt.

Kanonisch festgelegt bleiben jedoch drei Bereiche des Deutschunterrichts: Aufsatzunterricht (und als dessen Voraussetzung Sprachlehre), Kompetenz des Schrift- oder Hochdeutschen und Kenntnis eines literarischen Kanons, der sich nicht nur auf Dichtung kapriziert und der sich an einem Begriff von Klassizität ("Meisterwerke") orientiert, dessen Maßstab nicht mehr ausschließlich die literarischen Produkte der sog. klassischen Epoche darstellen.

Zwei Jahre später vereinbarte die KMK den Übergang von einer Schulart in die andere (250), eine Regelung, die hauptsächlich den Übergang von Grundschule zu weiterführender Schule betraf. Einig war man sich in der Überzeugung, die bisherige Form der sog. Aufnahmeprüfung durch ein neues Verfahren abzulösen. Auf die in Hamburg und Niedersachsen bereits erprobte Form des "Mittelbaus" oder gar die vom DA vorgeschlagene För-

derstufe mochte man sich jedoch nicht einigen, obwohl diese Vorschläge die Diskussion mitbestimmten. So gelangten die Kultusminister zu einem Kompromiß, der auf jeden Fall das für die vermehrte Begabungsausschöpfung disfunktionale punktuelle Ausleseverfahren ablöste. An dessen Stelle traten von nun an: Grundschulgutachten, Prüfung in Form von Probearbeiten und ein sich über einen bestimmten Zeitraum erstreckender Probeunterricht.

Die neben den Ministerpräsidentenvereinbarungen von Düsseldorf und Hamburg (Erneuerung des Düsseldorfer Abkommens) wichtigste Veränderung des Gymnasiums betraf die Reform der Oberstufe (mit ihren Konsequenzen auf Methodik und Didaktik der Mittelstufe).

Die sog. Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 (251) vertrat in weiten Teilen deutlich die Handschrift der Vorschläge des DA. Erinnern wir uns kurz, was der "Rahmenplan" als "Neuordnung der Oberstufe" empfohlen hatte: Differenzierung der Kernfächer (vier obligatorische), Wahlleistungsfach, Konzentration, Prinzip der Ordnung (Orientierung) vor allem in der 11. Klasse, Abschluß eines Teils der Fächer in diesem Schuljahr und als Arbeitsformen die der Selbsttätigkeit und der Vorbereitung auf den akademischen Lehrbetrieb (252). In Saarbrücken gelangen die Kultusminister nun zu folgenden Ergebnissen:

"Die Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe werden eine Vertiefung des Unterrichts ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbsttätigkeit und Verantwortung fördern",

als Maßnahmen zur Verfolgung dieses Ziels beschließt die KMK folgende Punkte:

"Beschränkung der Zahl der Unterrichtsgebiete, Beschränkung der Lehrstoffe durch paradigmatische Auswahl und Bildung von Schwerpunkten, Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer, (...)

Die Fächer, die auf der Oberstufe nicht mehr für alle Schüler verbindlich sind, sollen zuvor bis zu einem angemessenen Abschluß gefördert werden (...)" (253)

Nur zwei Fächer bleiben für alle Gymnasialformen Kernpflichtfächer: Deutsch und Mathematik. Die weiteren Abschnitte der Rahmenvereinbarung legen die Definition des Wahlpflichtfaches, den zusätzlichen Unterricht, Religion und die Gegenstände der Reifeprüfung fest.

Die evidente Übereinstimmung mancher Punkte von Rahmenplan und Saarbrücker Rahmenvereinbarung sollte nun allerdings nicht zu dem Schluß verleiten, der Rahmenplan hätte dadurch -wenigstens was seine Vorstellungen zur Oberstufenreform anlangt- sein vollständiges ministerielles Plazet erhalten, ebenso offensichtlich sind nämlich die Differenzen zu anderen Vorstellungen des DA und auch zu früheren vom DA begrüßten Beschlüssen der KMK. So fällt im Vergleich mit dem erst zwei Jahre alten Tutzinger Katalog das Fehlen von Naturwissenschaften und Fremdsprachen als obligatorischer Fächer aller Gymnasialformen ins Auge. Ebenso wenig war dort die Möglichkeit des Stufenabiturs vorgesehen. In seiner Empfehlung zur "Neuordnung der höheren Schule" sieht der DA in diesen Differenzen die Aufgabe der zyklischen Bildung zugunsten einer Bildung der "produktiven Einseitigkeit" (254). Dieser Zustand aber ist nun beileibe kein von der KMK planvoll intendierter: ganz im Gegensatz zur relativ einheitlichen und stringenten Konzeption des Rahmenplans stellt die Saarbrücker Rahmenvereinbarung (wie die meisten KMK-Empfehlungen) eine nachträgliche Zusammenfassung schon bestehender Länderregelungen dar mit der Tendenz, diese einander anzugleichen. Insofern wird durch den KMK-Beschluß kein Bildungsbegriff durch einen anderen abgelöst. Die Voraussetzungen für diese Vereinheitlichung waren vielmehr in den schon geraume Zeit bestehenden Regelungen der Länder zu suchen: Hamburg kannte die Auflockerung der Oberstufe bereits seit 1952 und hatte das Stufenabitur schon vor der Saarbrücker Rahmenvereinbarung praktiziert (255). Ebenso waren in Bremen und Baden-Württemberg schon vorher Schulversuche zur Reform der Oberstufe unternommen worden (256) und schließlich hatte sogar Bayern schon 1959 eine Verringerung der Zahl der Pflichtfächer und eine Konzentration des Stof-

fes eingeführt (257). Daher war es wohl für die Kultusminister keine allzu große Schwierigkeit, das Abkommen sofort in Kraft treten zu lassen und die Reifeprüfungen erstmals 1965 nach den neuen Bestimmungen vorzunehmen (258).

Wenig allerdings (mit Ausnahme der Nennung der Begriffe "Konzentration", "Vertiefung" und "geistige Selbsttätigkeit" eigentlich nichts) sagte die Saarbrücker Rahmenvereinbarung über die innere Schulreform, über die notwendigen Veränderungen im Unterricht der Oberstufe. Sie fand darum ihre notwendige Ergänzung in den sog. Stuttgarter Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe von 1961 (259). Die KMK selber wollte sie als "Durchführung" der Saarbrücker Rahmenvereinbarung verstanden wissen (260), im Abschnitt I der Empfehlungen jedoch ("Die Aufgaben der Oberstufe") liefert sie sozusagen eine schmale bildungstheoretische Präambel, die der Saarbrücker Vereinbarung erman gelt. Der Dualismus von Ausbildung und Bildung fällt dabei in eins zusammen:

- "1. Das Gymnasium gibt die allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien. Damit werden auch die Voraussetzungen für die Ausbildung in anderen Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen geschaffen.
2. Der Unterricht des Gymnasiums ist zwar auf allen Stufen von dieser Aufgabe bestimmt, aber die Oberstufe ist ihr in besonderem Maße zugeordnet." (261)

Das Aufgeben eines enzyklopädischen Anspruches, ja auch das einer zyklischen Bildung wurde an Hand der Saarbrücker Rahmenvereinbarung bereits erörtert. Es resultiert in einer Einschränkung der Zahl der Fächer. Aber auch innerhalb der einzelnen Fächer selbst führt es zu Konsequenzen, die der 2. Abschnitt "Auswahl der Unterrichtsgegenstände" angibt. Zum einen korrespondiert der allgemeinen Einschränkung eine "Beschränkung der Lehrgegenstände" im Fach selber, denn auch hier wäre Enzyklopädismus möglich, zum anderen leistet die "Konzentration" in dem doppelten Sinn der Herstellung übergreifender Zusammenhänge zwischen den Fächern wie auch der "Vertiefung in die Gegenstände und Methoden des Faches"

ein Drittes: die Erschließung des Wesentlichen in Form exemplarischer Behandlung, wo "über das Einmalige und Besondere hinaus auf ein Allgemeines" verwiesen wird (262). Wollte man diesen Erörterungen einen Bildungsbegriff unterstellen, dann wohl den der kategorialen Bildung.

Bleibt schließlich noch die "Besonderen Arbeitsweise der Oberstufe" (Abschnitt III der Empfehlungen) zu charakterisieren. Sie zeichnet sich aus durch Aneignung der Methoden geistiger Arbeit: sinnvolle Literaturbenutzung, Facharbeiten, experimentellen Umgang in den Naturwissenschaften und Unterrichtsgespräche als bevorzugtes Mittel, die Selbsttätigkeit des Schülers zu befördern (263). Insgesamt also dient die Form des Oberstufenunterrichts fast ausschließlich der wissenschaftlichen Propädeutik, der allgemeinen Vorbereitung auf die wissenschaftlichen Studien, was ja eingangs als Aufgabe der Oberstufe besonders hervorgehoben worden war.

1959 schon hatte der DA im Rahmenplan festgestellt, daß die "Neugestaltung der Oberstufe (...) auch für die bis zum 11. Schuljahr reichende Mittelstufe didaktische Konsequenzen (hat), die genau durchdacht werden müssen" (264). Die KMK benötigte immerhin 5 Jahre, bis sie nach durchgeführter Oberstufenreform die sog. Berliner Richtlinien und Empfehlungen zur Ordnung des Unterrichts in den Klassen 5 bis 11 erließ (265), die sowohl die organisatorische Gestaltung (Teil I) wie Didaktik und Methodik (Teil II) behandeln. Der erste Teil konzentriert sich auf Festsetzung der Pflichtfächer, der Sprachenfolge und besonderer Bestimmungen zum Geschichts-, Sozialkunde- und naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkenswert allerdings ist neben der Behauptung, die Klassen 5 u.6 bildeten eine pädagogische Einheit, der ausdrückliche Hinweis auf die Möglichkeit, zwischen der 5. und 6. Klasse auf eine Versetzung zu verzichten (266). Die didaktischen und methodischen Empfehlungen versuchen nun diese organisatorischen Vorschläge zu begründen. Die Klassen 5 und 6 werden als kindhafte (wie die Klassen der Grundschule) gefaßt, zwar nicht im Sinne der Förderstufe

(Begabungsentwicklung und -feststellung) aber doch so, daß die Möglichkeit des Übergangs auf andere Schularten gewahrt bleibt. In erster Linie verfolgt der Unterricht auf dieser Klassenstufe jedoch das Ziel, den jungen Schüler auf den "Ordnungs- und Arbeitsstil" der späteren Gymnasialklassen vorzubereiten (267). Insgesamt soll aber auch der Eigenart der Alterstufe Rechnung getragen werden, was dann in der altbekannten Forderung nach der Stufengemäßheit des Unterrichts resultiert, über deren zweifelhafte Begründung in entwicklungs- und jugendpsychologischen Erkenntnissen an dieser Stelle nichts weiter ausgeführt zu werden braucht (268).

Die Didaktik dieser Alterstufe enthält in nuce fast alle Bestimmungen die wir von der Oberstufendidaktik her kennen, nur stets gleichsam mit dem Zusatz: kindgemäß soll es darüber hinaus auch noch sein. So soll bei allem stufenadäquaten Vorgehen immer auch die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens wenigstens angestrebt werden: "die Struktur des jeweiligen Gegenstandes muß erfaßt werden", ebenso werden exemplarisches Vorgehen und Konzentration über die Fächergrenzen hinaus gefordert (269). Letztlich unterscheidet sich die Didaktik dieser Stufe von der anderer nur noch in der Warnung, Erfahrung und intellektuelle Reife der Schüler nicht zu überfordern (270). Wie wenig stichhaltig diese Kriterien allerdings tatsächlich sind, hat nicht zuletzt auch die Veränderung des Mathematikunterrichts in Grundschule und Unterstufe bewiesen. Weitaus eindeutiger unterscheidet sich das methodische Vorgehen auf dieser Klassenstufe von dem der höheren: Ordnung und Sorgfalt (besonders bei Erfüllung der schriftlichen Hausaufgaben) sollen gelernt werden, Selbsttätigkeit wird kaum gefordert, allenfalls im Gruppenunterricht, der aber zunächst dem Einüben partnerschaftlicher Verhaltensweisen zu dienen hat.

Die didaktischen und methodischen Überlegungen zu den Klassen 7 bis 11 unterscheiden sich bei dem angegebenen Allgemeinheitsgrad kaum mehr von der Didaktik der Oberstufe, ist ja auch das Ziel dieser 5 Klassen die Vorbereitung auf die

beiden Primen. So verbleiben eigentlich nur zwei Punkte, auf die besonders hingewiesen wird: "die Auseinandersetzung mit geschlechtlichen Problemen" (271) und die Forderung, vermehrt sog. "lebenspraktische Themen sowie Fragen der Arbeits- und Wirtschaftswelt" für diejenigen zu behandeln, "die die Schule vorzeitig verlassen" (272).

Mit den Berliner Empfehlungen war so die Gymnasialreform als meist zaghafte Veränderung am traditionellen Schulsystem zu einem Abschluß gelangt (273).

Bleibt der Vollständigkeit halber an dieser Stelle nur noch das sog. Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten von 1964 zu erwähnen (274). Es war notwendig geworden, weil das Düsseldorf Abkommen als Staatsvertrag nur eine Laufzeit von 10 Jahren hatte. Wie schon bei der Oberstufenreform kodifizieren die Neuerungen weitgehend die in manchen Bundesländern schon lange praktizierte Schulpolitik: der Schuljahresbeginn wird einheitlich auf Herbst festgelegt, die 9. Volksschulklasse wird verbindlich, die gymnasiale Sprachenfolge wird verändert (betrifft das Fach Griechisch) und schließlich sollen (im Gegensatz zum Düsseldorf Abkommen) Schulversuche nicht ausgeschlossen sein, immerhin aber soll die KMK zuvor dafür eine Empfehlung aussprechen.

1.2.2 Der gymnasiale Deutschlehrplan in der Phase der Konsolidierung des traditionellen Schulsystems

1.2.2.1 Die bayerischen Lehrpläne von 1952 und 1964 (275)

Im Gegensatz zum relativ umfangreichen und begründeten Vorschlag des Wallenburgausschusses legte das bayerische Kultusministerium 1952 bloße Stoffpläne vor, die nicht über die Angabe von Lernstoff und Literaturkanon hinausgingen. Immerhin 12 Jahre sollte es dauern, bis diese Stoffpläne durch 'normale' Lehrpläne abgelöst wurden, die in einem größeren bildungspolitischen Rahmen standen. Sie sollten gleichsam die inhaltliche Füllung der in Bayern 1959 voll-

zogenen Oberstufenreform leisten und beanspruchten - jedenfalls im allgemeinen Teil - deren wesentliche Merkmale (Konzentration, Kampf gegen die Stofffülle, Knüpfen von Querverbindungen etc.) in den einzelnen Fächern zu konkretisieren.

Wie alle übrigen Fächer so erfährt auch der Deutschunterricht im Stoffplan '52 keine Begründung seiner Stellung im Fächerkanon, allenfalls ließe sich von der weitgehenden Übereinstimmung der einzelnen Klassenstoffpläne mit denen des Wallenburgvorschlages auch auf dessen allgemeinen bildungstheoretischen Kontext schließen.

Der Lehrplan '64 weist dem Deutschunterricht als dem "zentralen Fach jeder Schule" eine solche Fülle von Aufgaben zu, daß er sogleich bedauert, "mehr enthalten zu müssen, als in einer einzelnen Klasse jemals verwirklicht werden kann." (276) Diese überquellende Fülle von Aufgaben und nicht die sonst bekannte Position, daß Sprecherziehung Aufgabe aller Fächer sei (277), führt schließlich zu der Forderung, "daß jede Unterrichtsstunde zugleich eine Deutschstunde sein soll." (278) Bei näherem Hinsehen erweisen sich die allgemeinen Aufgaben des Deutschunterrichts jedoch als altbekannte: er dient der Erziehung der sittlichen Persönlichkeit, des Staatsbürgers also, indem er sich "an die Gesamtheit der geistig-seelischen Kräfte des jungen Menschen (wendet)" und damit "das Gefühl der Mitverantwortung vor der Geschichte (stärkt)".

Auf drei Ebenen, die im Grunde nur drei wichtige Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts rekapitulieren, soll der Unterricht in der Muttersprache diesen Erziehungsauftrag bewerkstelligen: im Wecken des "Sinns für die Sprache" sowie der Entfaltung der "sprachlichen Ausdrucksfähigkeit", in der "Besinnung über das Wesen der Sprache" und schließlich indem er "Verständnis für Gehalt und Gestalt des Sprachkunstwerkes (erschließt)" (279). Damit sind schon einige der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts genannt, die sich 1949, 1952 und 1964 allenfalls in der Reihenfolge unterscheiden. 1964 lautet diese: Sprecherziehung, Rechtschreibung, Sprachlehre und Sprachkunde, Aufsatz- und Stilerziehung, Dichtung im Unterricht.

Auch ein Vergleich der inhaltlichen Bestimmungen der drei wichtigsten Bereiche (Sprachlehre/-kunde, Aufsatzerziehung und Dichtung im Unterricht) von 1952 und 1964 ergibt kaum relevante Unterschiede.

Der Stoffplan '52 entscheidet sich im Arbeitsbereich "Sprachlehre" nicht explizit für ein bestimmtes grammatisches Vorgehen, da er für die einzelnen Klassen nur das zu bewältigende Pensum, nicht aber das Verfahren angibt. Das gänzliche Fehlen der Terminologie der inhaltsbezogenen Grammatik sowie deren markanter Gegenstände (z.B. Wortfeldbetrachtungen) läßt allerdings vermuten, daß Sprachlehre mindestens auf der Unterstufe in den Bahnen der traditionellen Regelgrammatik verläuft. In der Mittelstufe löst sie sich langsam in historische Sprachkunde auf (schon in der 4. Klasse wird die "Stellung des Deutschen innerhalb der germanischen und indogermanischen Sprachen" thematisiert (280)), auf der Oberstufe fehlt sie ganz, sie wird 'ersetzt' durch die Lektüre mittelhochdeutscher und althochdeutscher Texte.

Demgegenüber formuliert der Lehrplan '64 das Ziel von Sprachlehre und Sprachkunde, nämlich "Einblick in den Bau und die Wirkkräfte der Sprache" mit Hilfe der "Betrachtung von Satzbauplänen" wie auch das sprachwissenschaftliche Vorgehen in eindeutiger Weise: zumindest auf der Unterstufe "liegt das Schwergewicht auf der Sprachlehre im Sinne gestalt- und inhaltsbezogener Grammatik." (281) Die Mittelstufe betreibt dann jedoch wie 1952 historische Sprachkunde, der Oberstufe bleiben sprachphilosophische Texte (u.a. HERDER, HUMBOLDT) über "Ursprung, Wesen und Wandel der Sprache" (282) vorbehalten, soweit sie dazu Zeit findet, denn zunächst werden die Lautgesetze an Hand mittelhochdeutscher Textproben erarbeitet.

Weitgehend stimmen die drei Lehrpläne im Arbeitsbereich Aufsatzerziehung-Darstellungskunde überein. Der Unterschied von Erkenntnis- und Erlebnisaufsatz des Wallenburgvorschlages 'wandelt' sich 1952 zum Gegensatz von Erlebnis- und Erkenntnisstil (283) und findet sich 1964 wieder in den beiden "Grundtypen sprachlicher Gestaltung: der persönlichen Erleb-

nisdarstellung und der sachlichen Erkenntnisdarstellung", die beide wiederum im Besinnungsaufsatz der Oberstufe zusammenfließen, denn dieser vereinigt - wie gehabt - beide Momente: er ist "eine persönlich gehaltene und sachlich fundierte Stellungnahme zu Problemen des menschlichen Lebens." (284, Hervorhebg.v.V.)

Die Arbeitsbereiche "Lesestoff/Schrifttum" (1952) und "Dichtung im Unterricht" (1964) stellen beide die jeweiligen Klassenlesestoffe unter bestimmte Leitgedanken, jedoch machen die aus jugendpsychologischen Überlegungen resultierenden Verschiebungen der einzelnen Themenbereiche einen Vergleich fast unmöglich. Festzuhalten bleibt jedoch die fast völlige Wiederkehr der Leitgedanken von 1949 im Stoffplan '52 (285) sowie die weitgehende Identität des Literaturkanons insgesamt, mit Ausnahme natürlich der in den meisten anderen Lehrplänen der mittleren und späten 60er Jahre ebenfalls spürbaren 'Modernisierungen' und Erweiterungen durch die Klassiker der Moderne (etwa BÖLL, sogar B.BRECHT) im Lehrplan '64.

Nicht zuletzt dem eminenten Umfang der als Pflichtlesestoff zu bewältigenden Lektüre dürfte die Überbürdung des Deutschunterrichts mit Aufgaben zuzuschreiben sein. Ein immanentes literarisches Kriterium, das aus der Fülle des Stoffes auszuwählen vermochte, kann der Lehrplan nicht nennen, außer dem des Exemplarischen. Insoweit dieses Merkmal auch außerdeutscher Literatur zukommt, erweitert es letztlich noch den Kanon: Neben der Kenntnis der deutschen Literatur ("auf jeden Fall von GOETHE") soll der Schüler außerdem noch eine "Vorstellung von den antiken Grundlagen und von der Verflochtenheit der europäischen Literaturentwicklung gewinnen" (286). So bleibt die Auswahl - wie 1949 - wieder einem zweifelhaften jugendpsychologischen Kriterium überlassen, der Stufengemäßheit: "sie (die Auswahl, Anm.v.V.) richtet sich auch nach der altersbedingten Verständnissfähigkeit des Schülers sowie der Eigenart der Klasse (...)" (287).

Da Dichtung sich einem allgemeinen, verbindlichen Zugang sperre-aufgrund ihres Kunstcharakters mehr noch als anderen Gegenstände der Wissenschaft und Bildung-, erschließe

sie sich einerseits nur in "lebendiger Begegnung", was aber letztlich das Dichtungsverständnis dem Zufall des Gefühlserlebnisses überantwortet, andererseits öffnet sie sich dadurch mannigfaltigen Betrachtungsweisen, die alle gleichsam beliebig und in Maßen austauschbar an das Kunstwerk herangetragen werden können, vermag doch keine Betrachtungsweise es als Ganzes zu erklären. Vor allem in der Oberstufe erhält der Schüler so eine Einführung in Stil-, Vers- und Gattungslehre (was etwa dem umfangreicheren Begriff "Literaturkunde" im Stoffplan '52) entspricht). Besondere Betonung erfährt noch die literaturgeschichtliche Betrachtungsweise, die vor allem auf der Oberstufe "grundsätzlich beachtet" werden muß, obwohl "niemals (...) große Dichtung lediglich als literaturhistorisches Dokument gelesen werden (darf)" (288), was wiederum den einmaligen und besonderen Charakter des Kunstwerks, hier gar eingeschränkt auf das "große", unterstreicht. Implizit fordert auch der Stoffplan '52 literaturgeschichtliche Betrachtungsweisen, denn die Summe der zu behandelnden Epochen ist die deutsche Literaturgeschichte (ab der mhd. Blütezeit), auch wenn gegenüber dem Wallenburgvorschlag am Ende des Kontinuums "Expressionismus" und "Neue Sachlichkeit" fehlen (289).

Dient der Deutschunterricht schon im allgemeinen der politischen Erziehung mit seiner Bildung der sittlichen Persönlichkeit, so steht das "Schulspiel", das allenthalben innerhalb des Deutschlehrplanes abgehandelt wurde, im Lehrplan '64 aber gesonderte Beachtung erfährt, explizit unter dieser Zwecksetzung, (freilich nicht im vermittelten Sinn des Spieltriebs etwa der ästhetischen Theorie SCHILLERS):

"In der Auseinandersetzung mit der Spielaufgabe erfährt er (der spielende Mensch, Anm.v.V.) sich selbst als Person, seine Bindung an den Mitmenschen und seine Einordnung in die Gemeinschaft." (290)

Allenfalls die besondere Heraushebung als eigener Lehrplangegenstand mag bayerische Eigenart sein, ansonsten war "man (wahrscheinlich die bekannten Praktiker aus Schule und Schulbürokratie, Anm.v.V.) sich einig" hinsichtlich der Einschät-

zung von "Standort, Auftrag und Umfang des darstellenden Spiels", wie ein Teilnehmer einer im Mai 1960 von der Bundeszentrale für Heimatdienst veranstalteten Tagung vermeldete. Eindeutiger und klarer als in diesem Bericht läßt sich die Funktion des Schulspiels als Integrationsinstrument in die bestehende politische Gesellschaftsordnung kaum mehr artikulieren:

"Das Spiel bleibt ein Mittel der Weltdeutung, der Existenzerhellung der partnerschaftlichen Bindung (...). Es hat die ständige politische Aufgabe, zu helfen, daß der Mensch sich in die gesetzten Ordnungen sinnvoll eingliedern, daß jeder einzelne in freiheitlicher Eingewöhnung seine soziale Rolle spielend lerne." (291)

Resümieren wir den Vergleich der beiden Lehr- bzw. Stoffpläne vor allem unter der Problemstellung, unter welcher der Lehrplan '64 sich selber sah, so muß festgestellt werden, daß der Deutschlehrplan dem Ruf nach Einschränkung der Stofffülle, nach Konzentration auch innerhalb des Faches nicht nachgekommen war; sicherlich war ein Grund dafür in der Konstruktion des schulischen Fächerkanons mit seinem zentralen Fach Deutsch, und damit in dessen Sonderstellung zu suchen. Die Charakterisierung dieses Lehrplanwerkes als eines, "das zum erstenmal mit der Beschränkung der Stofffülle Ernst macht", (292) ist, zumindest was das Fach Deutsch anlangt, schlicht falsch.

1.2.2.2 Die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen (1952 und 1964) (293)

Im Gegensatz etwa zu Bayern hielt Nordrhein-Westfalen (NRW) an der seit der Richertschen Reform verbreiteten Praxis fest, keine mehr oder minder präzisierten Lehrpläne, sondern nur allgemeine Leitlinien, die der Konkretisierung in Anstaltslehrplänen bedurften, zu erlassen.

Besonders deutlich kommt dies in den Richtlinien '52 zum Ausdruck, die den obligatorischen und wahlweisen Lehrstoff

nur für die einzelnen Altersstufen, nicht für die jeweiligen Klassen benennen. Wie die meisten Pläne der frühen 50er Jahre entbehren sie der ausführlicheren bildungstheoretischen Begründung und begnügen sich mit der Aufstellung der jeweiligen Fachpläne. Auch die Vorbemerkung beseitigt diesen 'Mangel' nicht, vielmehr beklagt sie in irreführender Weise die Verschiedenheit der einzelnen Länderlehrpläne, besonders was das Fehlen der von diesen Richtlinien hochgeschätzten Sprecherziehung betrifft (die Sprecherziehung fehlt nicht: z.B. Bayern '52, Niedersachsen '52, Rheinland-Pfalz '50, Bremen '50).

Dagegen verstehen sich die Richtlinien von 1963 als Konsequenz der Ostern 1963 in NRW abgeschlossenen Oberstufenreform. Die Deutschrichtlinien werden darum eingefaßt von einem allgemeinen bildungstheoretischen Rahmen, der wenigstens die Aufgaben der Gymnasialbildung näher umreißt. Im großen und ganzen werden sie in Anlehnung an die Vorschläge des Rahmenplans und die Stuttgarter Empfehlungen formuliert, besonders was die drei Hauptpunkte dieser Vorschläge betrifft: Stufengemäßheit (wobei allerdings die herkömmliche jugendpsychologische Einteilung kritisiert wird), kategoriale Bildung und orientierendes Lernen. (294)

Die Aufgabenstellung der Deutschrichtlinien '52 erinnert eindringlich an die Richertschen Formulierungen:

"Der Unterricht im Deutschen wendet sich an den ganzen Menschen, dessen sinnliche, seelische und geistige Anlagen er entwickelt, indem er die Gabe der Sprache pflegt und die Werke der Sprache verstehen lehrt." (295)

Dichtungsverständnis und Sprachsicht der Richtlinien implizieren einen weiteren Zweck des Deutschunterrichts: daß er nämlich "aus innerer Notwendigkeit politische Erziehung zu leisten hat" (296). Diese Aufgabenbestimmung stünde manchem späteren Lehrplan gut zu Gesicht, ahnte man nicht, wie diese politische Erziehung auf Grund des herrschenden Dichtungs- und Sprachverständnisses näher bestimmt würde. Da die Richtlinien sich über die inhaltliche Füllung dieser politischen Erziehung ausschweigen, ziehen wir eine Jahre

später erfolgte Interpretation dieser Richtlinienbestimmung zu Rate:

"Wer könnte also Tieferes im politischen Bereich aussagen als der Dichter, der die Fülle des Daseins erfaßt";

und auf der nächsten Seite:

"Wenn durch die Dichtung im jungen Menschen auch nur ein Gespür erwächst für die Abgründigkeit des Lebens und die Unzulänglichkeit des Menschen (im Sinne der Präambel zum 'Großtyrannen'), so ist für die politische Erziehung schon viel erreicht. Erkennt der Jugendliche darüber hinaus im Dichter 'den Sichtbarmacher ewiger Ordnungen' (Bergengrüen), so kann das Leitthema des DU in den Primajahren /⁹ Ringen um Ordnung und mit der Ordnung", Anm.v.V./ erfüllt werden." (297, Hervorgeb.v.V.)

Zwar entbehren die Richtlinien '63 eines so ausdrücklichen Hinweises auf politische Erziehung, ebensowenig kann aber der grundsätzlich politische Charakter ihre Bildungsaufgabe übersehen werden (298):

"Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, den jungen Menschen in seiner Muttersprache zu bilden und ihn in die Welt einzuführen, die in ihr dargestellt und durch sie geformt ist.

(...)

So kann Deutschunterricht dazu beitragen, den jungen Menschen zu einem vertieften Welt- und Selbstverständnis zu führen und sein Bewußtsein für verantwortliches Handeln zu wecken." (299)

Die Aufgabenbereiche, in die sich der Deutschunterricht zur Verfolgung seiner allgemeinen Ziele und Zwecke gliedert, sind mittlerweile oft genug angeführt: im wesentlichen sind es die vier aus der Tradition bekannten: Sprechen, Sprachverständnis, Schreiben und Lesen. Einzig in der Anordnung dieser vier Bereiche, zu denen noch zusätzliche (z.B. Rechtschreibung) und Untergliederungen treten mögen, und ihrer verschiedenen Gewichtung unterscheiden sich die zu betrachtenden Lehrpläne und Richtlinien. Die Richtlinien '52 gründen sich z.B. auf einen bestimmten Sprachbegriff ('Sprachverständnis'), von dem aus sich die anderen drei Arbeitsbereiche herleiten, was sich äußerlich in der umfangreichen, den anderen Arbeitsge-

bieten vorangestellten Abhandlung zum Sprachbegriff niederschlägt. Der gesamte Lehrplan ist eindeutig durch die Handschrift L.WEISGERBERS, bzw. der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft gekennzeichnet (300). Da die Betrachtung dieses Sprachbegriffs dem nächsten Kapitel (vgl.2.1.2) vorbehalten bleibt, seien hier nur stichwortartig die markantesten Bestimmungen angeführt: "Der Unterricht in der deutschen Grammatik hat die Aufgabe, (...) das Tor zur Muttersprache und ihrer Welt zu öffnen" (1951 war WEISGERBERS Buch "Das Tor zur Muttersprache" erschienen). Er "erschließt auf der Grundlage der Sprachauffassung Herders und Humboldts die in der Muttersprache wirksamen Gestaltungskräfte", er wendet sich gegen eine systematische Formenlehre (auch "Pedanterei der Logik" geheißen), denn "Sprache als Gegenstand und Sprache als wirkende Kraft sind nun einmal nicht mit denselben Denkmitteln zu fassen". (301)

Hatten die Richtlinien eingangs die Aufteilung in die drei Wachstumsstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) zugunsten eines Aufbaus in vier Stufen aufgegeben (302), so findet diese Einteilung ebenfalls in WEISGERBERS Sprachauffassung ihre Begründung:

"Die Spracherziehung erschließt sich in der Vereinigung der vier Gesichtspunkte des sprachlichen Wachsens, Könnens, Wissens und Wollens (...) Sie paßt sich dem Ablauf der geistigen Entwicklung an und baut sich in vier Stufen auf." (303)

Zumindest auf der 3. und 4. Wachstumsstufe aber ähneln die Gegenstände (und teilweise auch die Verfahrensweisen) dieser Sprachbetrachtung wieder denen der traditionellen Sprachkunde: neben dem Einblick in das Wesen der Sprache (Sprachphilosophie und Sprachwissenschaft an Hand von Texten HUMBOLDTS, HERDERS, WEISGERBERS, IPSENS und TRIERS) widmen sie sich der "Beschäftigung mit Sprachgeschichte" an Hand mhd. Texte. (304)

Da "Ohr und Mund die Hauptträger der Sprache sind" (305), erfährt die Sprecherziehung (im Anschluß an E.DRACH) ein intensiveres Interesse als in vergleichbaren Plänen. Sie verbessert nicht nur die Artikulationsfähigkeit der Schüler,

sondern wird auch funktionalisiert im Dienste eines diffusen, irrationalen Dichtungsverständnisses:

"Bei der Wiedergabe eines Kunstwerkes wird der Schüler nicht zur subjektiven Sprechgestaltung angeleitet, sondern zur ehrfürchtigen Hingabe an das Werk (...):" (306)

Das den Richtlinien zugrunde liegende Weltbild ist das der Harmonie und Ordnung, eine idealistische Sprachauffassung, in der Sprache als Subjekt der Geschichte agiert, wo nicht die Individuen, sondern die Sprache handelt (307), läßt für Antinomien keinen Raum. Sind solche dennoch in sprachlichen Phänomenen sichtbar, werden sie bloß als Ausdruck noch nicht vollendeter Sprachentwicklung des Schülers (im Sinne des Durchlaufens der vier Wachstumsstufen) gewertet. Die 3. Stufe der Sprecherziehung erhält dann folgende Charakterisierung: "Aus einer Unsicherheit der Welt gegenüber kommt der Schüler zum Streitgespräch!" (308)

Gemessen an anderen Lehrplänen bleiben die Bemerkungen der Richtlinien '52 zur Leseerziehung knapp, auch was den dahinterstehenden Literaturbegriff anlangt. Im Grunde werden nur die "psychologischen Voraussetzungen bei der Auswahl des Schrifttums" näher behandelt - müßig anzumerken, daß auch sie nach dem Schema der Stufengemäßheit der 4 Wachstumsstufen verfahren. Allemal, sowohl stufengemäß wie auch systematisch, kommt erlebende Begegnung vor rationalem Verstehen; sie wird zur Bedingung verstandesmäßiger Auseinandersetzung mit dem literarischen Kunstwerk:

"(...) in jedem Fall wird (...) zunächst vom jungen Menschen und von der Dichtung her die Begegnungsebene gesucht, auf der erst Geben und Nehmen möglich sind. (...) Darum ist der Gesichtspunkt verstandesmäßigen Begreifens erst dann sinnvoll zu stellen, wenn die vorwiegend unterbewußten Anschauungskräfte lebendig geworden sind." (309)

Der folgende Lektüreplan weicht kaum von den bisher behandelten ab, das Mittelhochdeutsche hat auch in der Leseerziehung seinen festen Platz (Obersekunda bis Oberprima). Die zweimalige Nennung Bert BRECHTs überrascht freilich ("Mutter Courage" und auf dem Gebiet ästhetischer Theorie

das "Kleine Organon für das Theater") zu dieser Zeit in einem Lehrplan, wo -symptomatisch für den Antikommunismus des Kalten Krieges in den kommenden Jahren- immer wieder "wichtige politische, moralische und ästhetische Bedenken (...) auch religiöse Einwände" gegen BRECHT erhoben wurden, den man als "heißes Eisen nicht nur für Politiker, sondern auch "für uns Deutschlehrer" am besten nicht anpacken sollte (so noch 1958 auf einer Germanistentagung in Hamburg) (340).

Zwar offerieren die Richtlinien '63 in den Hauptarbeitsgebieten des Deutschunterrichts eine neue Unterteilung, jene in Sprachverstehen und Sprachhandeln (ein Begriff den vor allem Erika ESSEN in der Deutschdidaktik verbreitete). Dahinter kommen aber die bekannten vier Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts zum Vorschein (311).

Für die in der Schule anzuwendende Grammatik schlagen die Richtlinien unter Verweis auf die sprachwissenschaftlichen Kontroversen um die inhaltsbezogene Grammatik einen Kompromiß vor: Sprache solle einmal "in ihrem überlieferten Bestand an Formen und Gehalten", zum anderen "im Akt der individuellen Äußerung" (312) - man möchte hinzufügen: einmal als 'Ergon' und einmal als 'Energeia' - betrachtet werden. In der Abfolge der Schulaltersstufen geschieht dies am besten nacheinander: so vollzieht sich der Sprachunterricht der unteren Klassen mehr im Sinne der traditionellen Regelgrammatik, während den oberen Klassen sprachgeschichtliche und sprachphilosophische Betrachtungen vorbehalten bleiben (313).

Für die "Schrifttumsbetrachtung" wissen die Richtlinien angeblich keine "allgemein gültige Methode" anzugeben, widerspräche das doch der Besonderheit jedes einzelnen Kunstwerkes (314). Dieser Schein trägt jedoch, das Ausschließen bestimmter "Fehlhaltungen im Umgang mit Dichtung" (Auseinanderreißen von Inhalt und Form, philologisch historische Kommentierung, "Entwertung großer Dichtung zum biographischen oder zeitgeschichtlichen Dokument" etc.) läßt letztlich nur ein Vorgehen als das legitime übrig: das der werk-

immanenten Interpretation:

"Textnähe sollte oberster Grundsatz sein: es kommt darauf an, daß das Wort des Dichters immer wieder gesprochen und gehört wird." (315)

Diese Identität von Sprecherziehung und Schrifttumsbetrachtung ("Vorlesen ist Hörerbezogene Interpretation" (316)) löst sich allerdings in der Abfolge der Alterstufen (nach dem Schema: Unterstufe/Erlebnis; Mittelstufe/Sache; Oberstufe/Gedanke) nach und nach wieder auf, so daß schließlich im Sinne des Methodenpluralismus doch mannigfaltige Aspekte an den literarischen Gegenstand herangetragen werden dürfen:

"In der Oberstufe wird das Verständnis von Dichtungen dadurch vertieft und bereichert, daß die Interpretation ggf. auch geistesgeschichtliche, ästhetische, philosophische, religiöse und soziologische Gesichtspunkte mit einbezieht." (317)

Die Phrasenhaftigkeit und Gedankenlosigkeit mancher Lehrplanformulierungen sind es 'wert', an Hand derartiger Beispiele festgehalten zu werden: man bedenke, das Verständnis von ästhetischen Gegenständen ("Dichtungen") wird dadurch bereichert, daß ggf. ästhetische Gesichtspunkte mit einbezogen werden!

Obleich die Richtlinien '63 nicht den politischen Erziehungsauftrag derer von '52 wiederholen, wird besonders an der Sprecherziehung die Möglichkeit zu Integration und Gemeinschaftserziehung gesehen. Der Lehrer hat sich "als rechter Partner im Klassengespräch" zu erweisen, die an sich plausible Forderung, daß sich "Gesprächsbeiträge aufeinander beziehen", soll die weniger einleuchtende Konsequenz zeitigen, daß dadurch zur "Gesprächsgemeinschaft" gefunden wird (318).

Der Erziehung zum Schreiben liegt das mittlerweile hinlänglich bekannte Schema der den drei Alterstufen entsprechenden Aufsatzformen zugrunde (Erlebnis, Sache, Gedanke), das eingehend schon gelegentlich des Wallenburgvorschlages (S.53) und des bayerischen Lehrplans von 1964 (S.83) betrachtet wurde.

Obwohl sich auch diese Richtlinien als Konsequenz der durchgeführten Oberstufenreform verstehen, gelingt es ihnen nur mühsam den Zusammenhang tatsächlich herzustellen. Im Sinne der Konzentration innerhalb des Faches läßt sich allenfalls die Einschränkung der Pflichtlektüre (im Vergleich zu anderen Bundesländern) interpretieren (319), im übrigen ist die Stofffülle erhalten geblieben (wie eh und je wird mhd. auf der Oberstufe betrieben). Der "ausdrückliche" Verzicht auf "jugendpsychologische Begründungen der didaktischen Prinzipien", verdankt der neuen Forschungslage (320), schlägt in den einzelnen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts in sein Gegenteil um: dort tauchen die altbekannten Prinzipien der Stufengemäßheit nun unbegründet wieder auf.

1.2.2.3 Die niedersächsischen Richtlinien von 1952 und 1965 (321)

Das niedersächsische Kultusministerium knüpfte ebenfalls - wenigstens der Form nach - an die preußische Tradition an und veröffentlichte 1952 erstmals verbindliche Richtlinien für den Unterricht. Der Einföhrungserlaß begründet das späte Erscheinen mit "zeitbedingten Umständen":

"Nach dem Zusammenbruch mußte erst eine Besinnung auf die Werte erfolgen, die für die Neuordnung unseres Lebens bestimmend sind.

Das deutsche Schrifttum, das von solchen Werten kündigt, mußte erst wieder allgemein zugänglich sein, und das Schrifttum der Völker des abendländischen Kulturkreises erst wieder zu uns gelangen, bevor aus beiden das für die Schule Geeignete ausgewählt werden konnte." (322)

Man wird bei der Behandlung des Schrifttums sehen, inwieweit dieser Anspruch, Anschluß an die Moderne gewonnen zu haben, zu Recht erhoben wird. Auch didaktisch und methodisch behaupten diese Richtlinien auf dem "Stand der Forschung" (323) zu sein, in allgemeiner bildungstheoretischer Hinsicht vermißt man jedoch gerade Bemerkungen zur Didaktik und Methodik des Gymnasiums, so daß nur der Schluß bleibt, sie müßten wohl in den Fachrichtlinien implizit enthalten sein.

Ganz anders dagegen die 13 Jahre später herausgegebenen Richtlinien von 1965: Sie stellen sich bewußt in den Zusammenhang allgemeiner Richtlinien für den Gymnasialunterricht, welche ohne Zweifel vom Rahmenplan des DA und den KMK-Empfehlungen zur Oberstufenreform inspiriert sind, ebenso wie die Deutschrichtlinien den Bemerkungen zum Deutschunterricht der DA-Empfehlung zur Neuordnung der höheren Schulen verpflichtet sind. Ein Referat des Leiters der Schulabteilung "Bedingungen und Ziele der Arbeit an den neuen Richtlinien für die Gymnasien" benennt deutlich den Traditionszusammenhang, in welchem sich diese Richtlinien selber sehen wie auch den Unterschied zu den Vorschlägen von 1952. Beide stehen in der Tradition der Richertschen Reform, die mit den Empfehlungen zur Reform der Oberstufe zu einem Ende gekommen sei:

"Die Neuordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien wurde als Abschluß der pädagogischen Reformbestrebungen seit Beginn der 20er Jahre betrachtet (was wohl hauptsächlich auf die Punkte Konzentration und Arbeitsunterricht zielt, Anm.v.V.), als Bestätigung der Weiterentwicklung in Niedersachsen auf den Grundlagen der Richertschen Richtlinien seit 1945 (...)" (324)

Speziell an den Deutschrichtlinien mit ihrem "Blick (...) auf die Zeiten gesicherter Lebensordnung und verbindlicher Bildungsziele" läßt sich der Unterschied der alten zu den neuen Richtlinien festmachen:

"Der eigentliche Grund, der uns zwingt, sie (die RL '52, Anm. v.V.) zu ersetzen, ist ihre Blickrichtung in die Vergangenheit und das verständliche Verhaftetsein in den Sorgen der ersten Nachkriegsjahre." (325)

Die neuen bildungstheoretischen Überlegungen sind aus der Betrachtung des Rahmenplans bekannt, sie seien darum nur in aller Kürze wiederholt: die steigende "Mobilität" der Gesellschaft (326) führt zu einem gesteigerten Bedarf vor allem gehobener Qualifikationen, der rasche gesellschaftliche Wandel findet seinen Ausdruck in den Antinomien der Zeit, die kein einheitliches Bildungsideal mehr erlauben (das Bildungsziel der Harmonie wird ersetzt durch das der Kompen-

sation der Gegensätzlichkeiten), der Bildungsvorgang selber ist nie abgeschlossen, seine Gegenstände übersteigen die Fassungskraft des Individuums bei weitem, also muß es sich beschränken und in seiner Ausbildung spezialisieren. Damit einhergeht die Revision des traditionellen Begabungsbegriffes und die Ablehnung der herkömmlichen Ausleseverfahren, denn:

"die Zahl der auf der Strecke bleibenden ist (...) volkswirtschaftlich nicht erträglich und psychologisch nicht zu rechtfertigen." (327)

Ebenso wie das einleitende Kapitel der Richtlinien '65 "Bildungsfragen in der Schule unserer Zeit" lehnen sich die Bestimmungen zu Methodik und Didaktik an die des Rahmenplans an, wobei besonders die Kritik der bisherigen jugendpsychologisch motivierten Einteilung der Klassenstufen ins Auge fällt:

"Die herkömmliche Einteilung der Klassenstufen des Gymnasiums in Unter-, Mittel- und Oberstufe ist nicht zwingend. Im Unterricht sind Arbeitsansätze wie Erleben, Anschauen, Abstrahieren auf jeder Stufe unterschiedlich anzuwenden (...)" (328)

Resultat dieser Kritik ist eine Aufteilung in vier Klassenstufen, wo z.B. die Klassen 5 und 6 zur sog. Eingangsstufe zusammengefaßt werden, die in ihrer Aufgabenzuweisung allerdings nicht alle Funktionen der sog. Förderstufe des Rahmenplans erfüllt.

Unpretentiös bestimmen sich Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts in den Richtlinien '65, indem sie die Formulierung des DA von 1964 (329) übernehmen: "sprachliche und literarische Grundbildung" als spezifische Aufgabe des gymnasialen Deutschunterrichts, die dieser bei allem Wandel stets behalten habe (330). Bislang verdankte der Deutschunterricht zumeist der Dichtungsbetrachtung die Sonderstellung im Fächerkanon, diese Rolle kommt der literarischen Grundbildung nicht mehr zu, wie die DA-Empfehlung ausdrücklich formuliert: "Im Blick auf sie ist Deutsch ein Fach unter Fächern." Dafür verleiht nun die sprachliche Grundbildung - und auch diese Rolle ist dem Deutschunterricht nicht neu, vgl. NRW '52 -

"dem Fach Deutsch als ihrem Hauptträger einen besonderen Rang" (331), oder wie es die Richtlinien selber formulieren:

"Die Besonderheit des Faches Deutsch liegt darin, daß sein Stoff ausschließlich von den Ausdrucksmitteln der eigenen Sprache getragen wird und diese selbst Gegenstand der Betrachtung sind." (332)

Mit der Klage, daß "das Leitbild des ästhetisch begründeten Humanismus (...) sich in den Stürmen der Zeit als zu Wirklichkeitsfern erwiesen (hat)", leiten die Richtlinien '52 ihre Bestimmung von Wesen und Aufgabe des Deutschunterrichts ein, dennoch eignet der Begegnung mit der Dichtung, will man die Jugend "für die heutige Wirklichkeit erziehen", eine Besonderheit, die den ganzen Deutschunterricht über die anderen Fächer erhebt:

"(...) denn es gibt wohl keine edlere Aufgabe, als der Jugend die heiligen Zeugnisse zu erschließen." (333)

Mit der "Erziehung zur Wirklichkeit", nimmt man sie als allgemeine Vorbereitung auf die Lebenspraxis ernst, wagt sich der Deutschunterricht allerdings auf ein Terrain, das alle Bereiche von Erziehung und Unterricht der gesamten Schulbildung umfaßt. Er tritt in den Dienst allgemeiner Moralerziehung, der es an einem bestimmten Gegenstand (außer im Fach Religion) und ganz sicher vermittelbarer Vorgehensweisen ermangelt:

"Eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts ist in den Richtlinien nicht behandelt, weil es dafür keine lehrbare Methoden gibt: das Besprechen allgemeiner Lebensfragen." (334)

Unter die beiden Hauptkategorien Sprache und Schrifttum subsumieren sich die bekannten Arbeitsbereiche zur Erfüllung dieser weitgesteckten Ziele: Erziehung zum Sprechen, Sprach- und Aufsatzlehre, sowie Schrifttumsbetrachtung (unterteilt nach zweckgebundenem Schrifttum und Dichtung). Die meisten Bestimmungen der Gegenstände dieser Arbeitsbereiche sind uns mittlerweile schon mehrfach begegnet, so daß wir uns kurz fassen können.

Innerhalb der Sprecherziehung werden der Schülermitverwaltung Funktionen untergeschoben, die ihren ursprünglichen Auftrag, der ihr einmal in den schulpolitischen Vorstellungen der Besatzungsmächte zugemessen wurde (Demokratisierung des Schullebens), vergessen lassen, sie wird zur 'demokratischen Spielwiese' umfunktioniert:

"In den Versammlungen der Schülermitverwaltung wird die Fertigkeit, eine wirkungskräftige Debatte zu führen, unter erschwerten Bedingungen geübt, die denen im öffentlichen Leben ähnlich sind." (335)

Sprachlehre und Grammatikunterricht finden gemäß den Erkenntnissen der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft statt, auf die der Einführungserlaß besonders rekurriert, die Sekundärliteratur nennt zum Arbeitsgebiet Sprachunterricht als Hauptautoren: W.v.HUMBOLDT, B.SNELL und L.WEISGERBER. Auf der Oberstufe nehmen die sprachgeschichtlichen Überlegungen ihren Ausgang bei mittelhochdeutschen Texten. Die Aufsatzerziehung vollzieht sich auf den drei Stufen gemäß den jugendpsychologischen 'Erkenntnissen', die die Richtlinien von 1965 destruieren wollen. Auch in der Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht unterscheiden sich die RL '52 nicht von anderen Lehrplänen: wie schon seit Jahrhunderten wird sprachliches Können (und damit Intelligenz überhaupt) mit der Elle grammatischer und orthographischer Richtigkeit und Korrektheit gemessen (336).

Die "Schrifttumsbetrachtung" unterscheidet zwischen zweckgebundenem und entspannendem Schrifttum und Dichtung, damit finden auch nicht kanonisierte Texte Eingang in den Deutschunterricht. Das Zentrum dieses Arbeitsbereichs bildet freilich nach wie vor die "Dichtungsbetrachtung", nicht mit dem Ziel der Erkenntnis des Gegenstandes sondern der Lebenshilfe für eine Welt, die sich harmonisierender Sicht sperrt:

"Es gilt vielmehr dem Bilde der Realität, das vielfach dunkel und verworren ist, ein Bild ihrer reinen Möglichkeit entgegenzusetzen, wie es die Dichtung gestaltet." (337, Hervorheb.v.V.)

Noch eindeutiger findet sich dieser an die Literatur herangetragene Zweck in der Ablehnung der Literaturgeschichte für die "Schrifttumsbetrachtung" auf der Oberstufe:

"Der Deutschunterricht der Oberstufe soll keine Literaturhistoriker Vorbilden, sondern Lebenshilfen geben dadurch, daß er den Schüler aus dem Schrifttum mögliche menschliche Haltungen zu Welt und Leben erfahren läßt (...). Jeder Deutschlehrer wird eigene Wege suchen und finden, um die Gültigkeit des Gehalts alter Dichtungen für das Hier und Jetzt seine Schüler erleben zu lassen (...)." (338)

Der Dichtungsbegriff der Richtlinien selber fordert diese äußere Zwecksetzung an Stelle vernunftmäßiger Erfassung. Die Einheit des literarischen Kunstwerks wird zerschlagen in die Funktionalisierung des Inhalts (er dient als moralisches Vorbild für mögliche menschliche Haltungen) und davon losgelöster Formbetrachtung im Sinne der Staigerschen Grundbegriffe (nicht umsonst beschränkt sich die Nennung der Sekundärliteratur zum Thema Schrifttum auf Werke der Trias STAIGER, KAYSER und PFEIFFER). Wird dennoch von Dichtung als einer Einheit gesprochen, so ist diese im Sinne Diltheyscher Erlebnisästhetik nur mehr individuell erlebbar, der allgemeinen Kompetenz des Denkens entzogen, daher auch die stete Warnung vor dem Zerreden des Kunstwerkes:

"Die Dichtung (...) schafft mit der Sprache eine eigene Welt symbolischer Bilder und Gestalten, die allgemeine Welt- und Lebensmächte verkörpern und Geheimnisse von Natur und Leben, die dem Verstand unfaßbar sind, für die Intuition erhellen. Dichtung wird damit zu einem 'Organ des Lebensverständnisses' (Dilthey). Ihre Welt dem Schüler zu erschließen, ist die schönste aber auch die schwerste Aufgabe des Deutschunterrichts. Sein Bemühen bleibt fruchtlos, wenn er das Werk zerredet." (339)

Was also Sprach- und Literaturbegriff dieser Richtlinien anlangt, so sind beide so 'modern' nicht, wie es vielleicht die einführenden Bemerkungen des Kultusministers suggerieren mochten, allerdings unterscheiden sie sich auch nicht wesentlich von dem seinerzeitig Üblichen. Einzig der dem Umfang nach gewaltige Kanon vorgeschlagener Literatur nennt einige Autoren, die viele andere Lehrpläne noch lange Zeit aus po-

litischen Gründen (was am Fall BRECHT exemplarisch vorgeführt werden könnte) verschweigen werden (340).

Ebenfalls in vier Arbeitsbereiche gliedern die Richtlinien '65 die beiden Hauptaufgaben der sprachlichen und literarischen Grundbildung auf; bei näherem Zusehen erweisen sie sich jedoch nicht mehr in jeder Hinsicht als deckungsgleich mit den bekannten. Wenigstens der Bereich "Sehen und Gestalten" (in der Folgezeit auch "Gestaltungsversuch" genannt) läßt sich, was seine Funktion betrifft, nicht mehr umstandslos dem Schema etwa der platten politischen Erziehung des Schulspiels im bayerischen LP '64 einpassen:

"Einen anderen Zugang zur Literatur schafft der eigene Spielversuch. Das Darstellen einzelner Szenen erschließt Dichtung im Nachvollziehen ihres Bild- und Ausdrucksgehaltes."

Freilich kommt auch in diesen Richtlinien die Gemeinschaftserziehung zu ihrem Recht, wenn auch erst in nachgeordneter Position. Kann man den Spielversuch insgesamt als die 'schöpferische', kreative Variante einer nicht auf Erkennen basierenden Erlebnisästhetik, die sonst auf passive Begegnung mit dem Kunstwerk beschränkt bleibt, bezeichnen, so erfahren "die jungen Menschen" gerade im Miteinander der Darstellung, "daß die individuelle Leistung nur in Verbindung mit der Leistung anderer zum Gelingen führt" (341). Der Bereich "Sprachbildung" faßt die Pflege des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks zusammen, wobei ersterer (wie schon R.HILDEBRAND in seiner 3. These fordert: "Das Hauptgewicht soll auf die gesprochene Sprache gelegt werden" (342)) besondere Beachtung erfährt und zwar in allen Klassenstufen, vorzüglich aber wieder auf der Oberstufe, wo "Diskussion, Debatte und Rundgespräch wesentliche Mittel zur Erarbeitung des Stoffes" sein sollen (343). Aber gerade diese Sprachformen stehen besonders im Dienste einer integrativen Erziehung, der es zwar an einem allgemeinen Bildungsideal der gesellschaftlichen Harmonie mangelt, die aber auch nicht nach den Gründen und Ursprüngen der "Antinomien der Zeit" fragt, sie vielmehr als selbstverständlich unterstellt. Kon-

kurrenz der Individuen - in Form von Streitgespräch und Debatte, wo jeder sein Interesse und seine Meinung äußern soll - und Verfolgung allgemeiner Zwecke - politische Kooperation - schließen einander nicht mehr aus (was ehemals noch zu erhöhtem Mißtrauen gegenüber der 'modernistischen' Form der Debatte führen mochte), stehen vielmehr in einem notwendigen Zusammenhang:

"Mit der Übung des Gesprächs wird die Aufgabe erfüllt, Formen geistiger Auseinandersetzung vorzubereiten und zu pflegen, die zur Mitarbeit in Staat und Gesellschaft unerlässlich sind." (344)

Sprachbetrachtung, nicht nur Sprachlehre in Form von Grammatikunterricht, "ist in allen Stufen Aufgabe des Deutschunterrichts". Aus der Kritik der traditionellen Abfolge der drei (oder vier) Alterstufen ergibt sich notwendig eine Umgruppierung verschiedener Stoffgebiete und Methoden: so soll schon im Laufe der Mittelstufe "Einblick in den Wandel der Sprachgestalt gegeben und Verständnis für die Geschichtlichkeit der Sprache erarbeitet" werden. Konsequenter folgt daraus die Anweisung, mit dem Mittelhochdeutschen schon möglichst früh zu beginnen (was zur Folge hat, daß die Oberstufe teilweise für andere Gegenstände freigesetzt wird); ebenfalls schon auf der Mittelstufe wird eine "erste Erfahrung vom Zeichencharakter der Sprache in dichterischer Gestaltung (...) vermittelt", was einen "Weg zum Verständnis moderner Lyrik (eröffnet)" (345). Eine Präferenz für irgendeine Form der Schulgrammatik lassen die Richtlinien '65 kaum erkennen, - eindeutiger, allerdings mit Hilfe tautologischer Formulierung, faßt ihr Vorbild, der Deutschplan des DA, die Ablehnung der alten Paradigma- und Regelgrammatik: "Die muttersprachliche Grammatik stellt nicht Regeln auf, sondern lehrt Sprachliches als Sprachliches sehen." (346)

Dem Literaturunterricht aller Stufen bleibt die "Entwicklung eines differenzierenden Wertbewußtseins" aufgegeben, in der simplifizierende, "vertraute Wertsetzungen" letztlich überwunden werden sollen, diesem Zweck "dient von Anfang an auch die Einführung in die gegenwärtige Literatur." (347) In besonderer

Weise verfolgt der Literaturunterricht der Oberstufe (Klasse 11 bis 13) das "allgemeine Bildungsziel, die Schüler geistig auf die Fragen ihrer Welt vorzubereiten. (...)", wodurch wir zugleich einen allgemeinen Hinweis auf den diesen Überlegungen zugrunde liegenden Literaturbegriff erhalten:

"Weltanschauliche Gesichtspunkte treten zurück vor der künstlerischen Qualität oder zeitanalytischen Bedeutung eines Werkes." (348, Hervorhebg.v.V.)

Über das Verdikt, das Kunstwerk als etwas anderes als eine Schöpfung sui generis, vielleicht gar als zeitgenössisches oder gesellschaftliches Dokument zu betrachten, wie es noch die Richtlinien vor 13 Jahren taten, sind die Vorschläge von 1965 lange hinaus, zugunsten eines Standpunktes allerdings, dem sich das Kunstwerk unter den verschiedensten gleichwertigen Aspekten zu zeigen vermag, deren Zusammenhang jedoch verschlossen bleibt. Nur konsequent also, wenn Kunst einmal als autonomes Gebilde (unter dem Aspekt der künstlerischen Qualität), ein andermal als Produkt und Ausdruck seiner Zeit (und Gesellschaft), was am ehesten beim Roman gelingt (349), interpretiert, nie aber beides in seiner gegenseitigen Verschränktheit zusammengebracht werden kann.

Aus dem nach Stufen präzisierten Arbeitsplan, der im übrigen stofflich manche Gemeinsamkeit mit den nordrhein-westfälischen RL '63 aufweist, geht schließlich hervor, wie weit die allgemeindidaktischen Vorstellungen der Oberstufenreform in einem Fach umgesetzt werden können. Vor allem der Literaturunterricht erfordert ab der 11. Klasse die vermehrte Zusammenarbeit der geisteswissenschaftlichen Fächer, in den beiden Primen ist Absprache von Deutsch- und Fremdsprachenlehre zur Pflicht gemacht (350). Ein erster Schritt zur Einschränkung der Stofffülle ist getan mit der 'Befreiung' der Oberstufe vom mhd./ahd. Unterricht, der mit dem Lesen und Sprechen einfacherer mittelhochdeutscher Texte schon in der Eingangsstufe beginnt (351).

1.2.2.4 Der hessische Bildungsplan von 1957 (352)

Acht Jahre vor den niedersächsischen Richtlinien '65 erschien die wohl umfangreichste Lehrplanarbeit dieser zweiten Phase (353), die Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen Hessens, von denen uns aber nur der Bildungsplan des Gymnasiums mitsamt dem Deutschlehrplan im folgenden interessieren soll.

Unzweideutig wird das Arbeitsziel des Gymnasiums fixiert: "sein Bildungsgang (führt) zur Hochschulreife", die davon 'abgeleiteten' Ziele benennen (anders als etwa der Tutzing-Maturitätskatalog ein Jahr später) fast ausschließlich die erzieherischen Grundlinien und weniger das inhaltliche Minimum dieses Bildungsweges: "Grundvoraussetzung (ist) eine gesicherte Menschenbildung" als "verlässliche Grundorientierung in der geistigen und politischen Welt", ein "klares und gefestigtes Verhältnis zu den Werten, die unsere Lebensordnung begründen" und die "Entfaltung der wesentlichen religiösen, sittlichen, musischen und sozialen Anlagen". (354) Die Bestimmungen zum Unterricht (noch nicht als Didaktik oder Methodik bezeichnet) umfassen die Punkte:

Arbeitsunterricht, Stufengemäßheit, Konzentration und Exemplarisches Vorgehen, die "wesentlichen Errungenschaften" der pädagogischen Reformbewegung des 20. Jahrhunderts, wie der einführende Erlaß selbst formuliert (355) und stellen sich damit in die Nachfolge der Richertschen Reform.

Die Aufgabe nicht nur des gymnasialen Deutschunterrichts besteht im rechten Verständnis und Gebrauch der Muttersprache, seine Sonderstellung braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden, denn muttersprachliche Bildung "vollzieht sich (...) auch in allen anderen Fächern" (356)

Nicht zuletzt in den Vorrückungs-, ganz besonders aber in den Reifeprüfungsbestimmungen der meisten Bundesländer erfuhr diese Sonderstellung handgreiflichen Ausdruck, so daß das hessische Kultusministerium anläßlich einer Absprache der KMK zur Reifeprüfung erneut verfügen konnte:

"Nach wie vor gilt deshalb die Bestimmung, daß nicht ausreichende Leistungen im Deutschen das Bestehen der Reifeprüfung ausschließen." (357)

Die Erziehungsaufgabe des gymnasialen Deutschunterrichts geschieht wiederum in vier Arbeitsgebieten: Sprecherziehung, mündliche und schriftliche Sprachgestaltung, Sprachbetrachtung (Sprachlehre und Sprachkunde) und schließlich Bildung am Sprachwerk (358).

"Vom Gesichtspunkt des muttersprachlichen Unterrichts lassen sich vier Stufen dieser Sprachentwicklung unterscheiden" (359). Im Vergleich mit den vier Wachstumsstufen der Richtlinien '52 von NRW mag die bloße Konfrontation die Fragwürdigkeit solcher Art von Jugendpsychologie verdeutlichen: NRW '52 : (I) naive Lebenseinheit, (II) Begegnen mit der Welt als Gegenüber und Abenteuer, (III) Erfahrung der Lebensmacht und (IV) Erkenntnis der Ordnung des Seins; demgegenüber Hessen '57: (I) unreflektiertes Verhältnis zur Umwelt, (II) Schüler wendet sich in der Pubertät nach innen, (III) Kopie der Erwachsenenwelt und Widerspruch zu ihr, Erschließung der Welt der Formen und endlich (IV) Entwicklung der Grundform seines Wesens, Interesse für wissenschaftliche Fragestellungen (360).

Mittlerweile sind uns die verschiedensten Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts versehen mit einem besonderen politischen Erziehungsauftrag begegnet (vgl. Bayern '64 "Spiel", NRW RL '52 "Schrifttum"). Im hessischen Bildungsplan obliegt diese Aufgabe zu allererst der Sprecherziehung:

"Hör- und Sprecherziehung sind vor allem Erziehung zur Gesprächsgemeinschaft. (...) Als Erziehung zur Partnerschaft in der Sprache hat die Gesprächserziehung ihre besondere Funktion im Zusammenhang der sozialen und politischen Erziehung." (361)

Das Faktum, mit beliebigen 'Argumenten' in den verschiedenen Gebieten des Deutschunterrichts seine Funktion für die Erziehung zur "Gesprächsgemeinschaft" und zur "Partnerschaft" zu bestimmen, mag äußeres Anzeichen dafür sein, daß politische Erziehung in diesem Sinn kaum genuine Aufgabe des

Deutschunterrichts sein kann (mit der Antithetik der Gesprächssituation in Form von Streitgespräch und Debatte läßt sich durchaus auch das Gegenteil von 'Gesprächsgemeinschaft' begründen, wie es z.B. - zwar unzulänglich - die niedersächsischen RL '65 tun). Tatsächlich handelt es sich bei der Erziehung zur Partnerschaft um die Übernahme eines Programms von politischer Bildung, welches R.SCHMIEDERER zufolge überhaupt als "die erste formulierte Konzeption einer Politischen Bildung nach dem Kriege" anzusehen ist (362).

Das Arbeitsgebiet der Sprachbetrachtung "vermittelt Einsicht in den Bau der Sprache, (...) belehrt über den geschichtlichen Wandel der Sprache und erschließt Denkstrukturen der Sprachgemeinschaft." Obwohl es nicht Aufgabe der Schule sein soll, "die Ergebnisse wissenschaftlicher Sprachbetrachtung ausführlich darzubieten" (363), geht nicht zuletzt aus dem Stoffverteilungsplan sowie der angeführten "wissenschaftlich-philosophischen Literatur", die zur Sprachphilosophie nur die Namen HUMBOLDT und L.WEISGERBER kennt, eindeutig hervor, welcher sprachwissenschaftlichen Schule der Sprachbegriff dieses Bildungsplans folgt. Über den üblichen Rahmen der Schreiberziehung (Benotung der Orthographie als hervorragendes Mittel zur Leistungsbeurteilung) geht für Unter- und Mittelstufe die Forderung hinaus, die "Grundsätze zur Schriftpflege (zu) beachten". Die Begründung spricht für sich selbst:

"Auch das Gymnasium hat seinen Beitrag zum Kampf gegen den Verfall der Schreibkultur zu leisten und muß um die erzieherische und therapeutische Bedeutung einer guten Schreibzucht wissen." (364, Hervorheb.v.V.)

Der Literaturunterricht ("Bildung am Sprachwerk") erhält seine Aufgabensetzung nach 'bewährtem' Muster:

"Die Beschäftigung mit den Werken der deutschen und der Weltliteratur (...) hat einen zweifachen Sinn: einmal bedeuten die darin dargestellten Gestalten, Probleme und Lösungen notwendige Lebenshilfe für den reifenden jungen Menschen; zum anderen gewährt die Auseinandersetzung mit dem Sprachkunstwerk einen Einblick in das Wesen und die Gesetze dichterischen Schaffens (...)." (365, Hervorheb.v.V.)

Der abschließende Stoffplan gliedert sich nach den vier Klassenstufen, wesentliche Unterschiede zu den anderen Richtlinien und Lehrplänen seiner Zeit weist er nicht auf, allenfalls werden aufgrund unterschiedlicher jugendpsychologischer Einschätzungen die gleichen Stoffe verschiedenen Klassen bzw. Altersstufen zugewiesen. Wegen der Schüler, die das Gymnasium mit Mittlerer Reife verlassen, widmet sich die 3. Stufe (9./10. Schuljahr) in der Sprachgestaltung vermehrt der Einübung sog. pragmatischer Formen, wie Lebenslauf, Gesuch, etc. (366).

1.2.2.5 Die Lehrpläne von Baden-Württemberg (1957), Rheinland-Pfalz (1960) und dem Saarland (1960) (367)

Wie in Hessen erschienen auch in Baden-Württemberg 1957 Lehrpläne für die Gymnasien. Wir kommen damit zum Schluß dieses Abschnitts kurz zu einer Gruppe von Lehrplänen, für die exemplarisch diejenigen von Baden-Württemberg stehen. Es wurde bereits angemerkt (S. 63 ff), daß die ADHS den Deutschlehrplan von Baden-Württemberg großenteils sogar in wörtlichen Formulierungen übernommen hatte. Also mußte der Germanistenverband als Zusammenfassung der Philologen- und Hochschullehrerschaft in diesem Lehrplan seine Vorstellungen optimal realisiert gesehen haben.

Zum zweiten entspricht diesem Lehrplan im großen und ganzen der von Rheinland-Pfalz 1960, welcher selbst explizit auf den Einfluß des Düsseldorfer Abkommens und des Vorschlags der ADHS hinweist. Zum dritten ist der württembergische Lehrplan bis in die Formulierungen hinein nahezu identisch mit dem des Saarlandes von 1960 (368).

In einem eineinhalbseitigen Vorwort werden in thetischer Manier die Aufgaben des Gymnasiums abgehandelt. Sie bestehen aus Wissensvermittlung (Ausbildung) und Charakterbildung (Erziehung) zum Zwecke der Vorbereitung auf das Universitätsstudium. Der Stoff, das "Kulturgut des christlichen Abendlandes", ist so umfassend, daß man dem Lehrplan wohl einen enzyklopädischen Begriff von Bildung unterstel-

len muß. Zwar wird der Religionsunterricht noch vor dem muttersprachlichen genannt, ohne Zweifel steht letzterer aber im Zentrum der gymnasialen Bildung, die ihm eine Sonderstellung zugleich mit dem bekannten politischen Erziehungsauftrag zuweist:

"Der Muttersprache als Trägerin unseres geistig-seelischen Wesens und als dem eigentlichen Mittel mitmenschlichen Verstehens gebührt zucht- und liebevolle Pflege in allen Fächern im Dienste höheren Menschseins, klaren Denkens und echten staatsbürgerlichen Zusammenlebens." (369)

In diesem Tenor fahren die Bestimmungen zu "Aufgabe und Ziel" des Deutschunterrichts fort und nehmen dabei oft wörtlich die Formulierungen der Richterschen Deutschrichtlinien wieder auf, deren Fortleben sich nun schon in den meisten diskutierten Plänen dokumentierte:

"Der Deutschunterricht spricht Denken, Fühlen und Wollen an. Er dient einer umfassenden Menschenbildung und der Erziehung zur Gemeinschaft (Hier obliegt also dem gesamten Deutschunterricht die Aufgabe politischer Erziehung und nicht nur einem Teilgebiet, Anm.v.V.). Er führt zur Ehrfurcht vor dem Leben, vor den großen geistigen und künstlerischen Schöpfungen, zur Liebe zur deutschen Heimat und zum deutschen Volk, und er hält die abendländische Überlieferung wach." (370)

Es versteht sich von selbst, daß gerade das Fach, dem alle erzieherische Aufgaben (Normen- und Wertvermittlung also) aufgeladen sind, aufgrund seiner Mittelstellung die "Verbindung zu anderen Fächern" (370) herstellen soll. Entsprechend umfangreich gestaltet sich auch die Funktionsbestimmung der einzelnen Arbeitsbereiche, hier "Lehrverfahren" genannt, wie sonst in vielleicht keinem der behandelten Pläne: Sprecherziehung gilt als Unterrichtsprinzip für alle Fächer, sie erfolgt nach dem Stufenschema: Erleben, Sache, Denken, ebenso wie die Aufsatzerziehung, in der wie in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen '52 die Bildungsbemühungen aller Schulfächer zusammenfließen (371).

Im Lehrverfahren "Sprachlehre" wird Klage geführt über den Grammatikunterricht der Vergangenheit, der "freudlos und

formalistisch" betrieben worden sei (372), eine neue Schulgrammatik stehe aber noch nicht zur Verfügung, so daß das Verfahren dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben muß. Die Stoffgebiete jedoch sind die allenthalben bekannten: auf Mittel- und Oberstufe werden Wesen und Werden der deutschen Sprache untersucht, dazu mhd. Texte gelesen.

Daß Dichtung in einem immanent-ästhetischen und einen moralischen Aspekt (als Lebenshilfe) zerfällt, findet sich in beinahe allen der bislang diskutierten Lehrpläne und Richtlinien. Anzumerken bleiben also einzig Nuancierungen: zum Zwecke der Problemerkörterung empfiehlt sich auf der Oberstufe das Drama vorzüglich als "Weltanschauungsdichtung" zu betrachten, an Hand derer über das "Wesen des Tragischen und Komischen" (der poetischen Grundbegriffe STAIGERS also, die zugleich Grundbedingungen des menschlichen Seins benennen (373)) aufgeklärt werden könne.

Eine fixe Anzahl auswendig zu lernender Gedichte anzugeben, ist ebenfalls Usus aller betrachteten Deutschpläne, Baden-Württemberg geht darüber hinaus, indem es jeder Schule auferlegt, den Kanon auch inhaltlich festzulegen:

"Wertvolle Gedichte sollen zum geistigen Besitz der jungen Menschen werden. Deshalb legen die Schulen in Fachbesprechungen einen Kanon der auswendig zu lernenden Gedichte fest." (374)

1.3 Die Konsequenzen der "Bildungskatastrophe" - strukturelle Schulreform und Wandel des Deutschunterrichts zum Fach mündlicher und schriftlicher Kommunikation

1.3.1 Die Reformvorschläge des Bildungsrates im Sekundarbereich und ihre schulpolitische Umsetzung durch KMK und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Schon Anfang der 60er Jahre hatte in der BRD eine Diskussion um Bildungspolitik - exemplarisch dafür stehen die Namen PICHT, DAHRENDORF und EDDING (375) - eingesetzt, die sich qualitativ erheblich von den bisherigen Schulreformdebatten unterschied, soweit sich diese auf die Beseitigung des sog. Schulchaos, auf die innere Schulreform (hier besonders Oberstufenreform des Gymnasiums) oder Probleme der angemessenen Formulierung eines Bildungsbegriffs beschränkten. Andererseits aber führte sie gerade Aspekte dieser Debatte weiter, vor allem soweit diese sich in Veröffentlichungen des DA niedergeschlagen hatten. Obwohl die etwa zur selben Zeit entstehenden Kontroversen hinsichtlich einer adäquaten Hochschulreform (376) sowie der Versuch, in Form von Methodenreflexion und Aufarbeitung eigener Vergangenheit das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplinen (vor allem der Geisteswissenschaften (377)) neu zu formulieren, evidente Hinweise dafür sein mögen, daß sich hierbei ein allgemeinerer, nur von der sozioökonomischen Struktur der Gesellschaft her recht zu interpretierender Prozeß im Ausbildungssektor reflektierte, soll an dieser Stelle nicht der falsche Weg der oberflächlichen Analogisierung und Vergleichung von Veränderungen in Gesellschaft, Wissenschaft und letztlich Schulfach eingeschlagen werden. Vielmehr wird eine sinnvolle Interpretation der Mängel, Widersprüche etc. der von uns zu analysierenden Gegenstände Schlußfolgerungen nahelegen, die diese Gegenstände selber in ihrer Abhängigkeit und gesellschaftlichen Produziertheit zeigen. Insofern

erweist sich eine Erörterung der Gründe für die Veränderungen in Schul- und Bildungspolitik an dieser Stelle nur als legitim, soweit sie selber von den zu untersuchenden Texten reklamiert werden.

Dem Prinzip exemplarischer Darstellung folgend werden wir uns auch in diesem dritten Abschnitt der Geschichte des Deutschlehrplanes auf ausgewähltes, relevantes Material beziehen: auf die den Sekundarbereich betreffenden Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (BR), und die konkreten schulpolitischen Vorschlägen, die KMK und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), großenteils auf den BR-Vorschlägen basierend, getroffen haben sowie auf die unterschiedlich geratenen Umsetzungen dieser Vorstellungen in die Lehrpläne verschiedener Bundesländer.

Die beiden Pole, die sich nur auf den ersten Blick wechselseitig auszuschließen scheinen, zwischen denen die Reform des Ausbildungssektors (Schul- und Hochschulwesen) einen möglichst friktionsfreien Weg ermitteln soll, sind uns allerdings in groben Umrissen aus einigen Richtlinien der 60er Jahre, besonders aber den späten Empfehlungen des DA bekannt. Zum einen geht es um die Verwirklichung des Grundrechtes auf gleiche Bildung und Ausbildung, was in der Formel der Herstellung von Chancengleichheit gerinnen wird und dem begrifflich wie empirisch die Kenntnis sozialer Ungleichheit, sozialer Schichten etc vorausgeht. Andererseits gilt es die gewandelten Anforderungen der Gesellschaft, und das zielt auf den Produktionsprozeß ebenso wie auf die Reproduktion der Individuen, zu erfüllen, was sich in dem Schlagwort der "Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit" schon niedergeschlagen hat.

Einer dergestalt ins Zentrum des öffentlichen Interesses gerückten Bildungspolitik müssen auch die Parteien (allen voran die SPD) vermehrte Aufmerksamkeit zuwenden, sie tun dies erstmals in der Nachkriegsgeschichte mit der Konzeption umfassender bildungspolitischer Grundsatzprogramme: die SPD mit den "Bildungspolitischen Leitsätzen" 1964 und dem "Modell für ein demokratisches Bildungswesen" 1969, die CDU mit dem

"Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesens", auch "Martin-Plan" genannt, von 1968 und den sog. Deidesheimer Leitsätzen 1969 und schließlich die FDP mit ihrem "Konzept einer Schulreform - Die offene Schule" von 1969. (378) Die auf bildungspolitischem Gebiet nun vermehrt zu Tage tretenden Differenzen zwischen den Parteien, die in unterschiedlicher Akzentuierung als Präferenz für die "Leistungsschule" (CDU/CSU) oder die "Schule vermehrter Chancengleichheit" (SPD und FDP) die beiden o.g. Pole der Diskussion aufnehmen, werden wir aber nur an konkreten, in der Systematik unserer Ausführungen liegenden Punkten beachten. (z.B. an Hand der Differenzen in der BLK).

Bevor wir uns nun den Vorschlägen und Empfehlungen der neuen, Schulpolitik planenden Institutionen zuwenden, sei wenigstens vermerkt, daß die KMK schon zu Beginn der 60er Jahre erste Maßnahmen, wenn auch unzureichender Art, gegen Lehrermangel und Schulraumnot, schlicht gegen Symptome der "Bildungskatastrophe" (G.PICHT) getroffen hatte, die sich nicht mehr so sehr an bildungstheoretischen (die innere Schulreform und den Bildungsbegriff betreffenden), sondern mehr an bildungsökonomischen (das quantitative Verhältnis des Ausbildungssektors zur Nachfrage der Gesellschaft betrachtenden) Fragestellungen orientierte:

"Das erste Dokument einer aktiven Bildungsplanung für die gesamte BRD war die Bedarfsfeststellung der KMK vom 14. Mai 1963. In ihr wurden drei prognostische Werte aufgestellt (...) Selbst die Mittelwerte der Bedarfsfeststellung waren so hoch, daß sie mit den vorhandenen Lehrkräften nicht erreichbar waren (...)" (379)

Den quantitativen Aspekt stellen auch die ersten Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in den Vordergrund: sie befassen sich mit dem Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und der Sicherung der öffentlichen Schulausgaben bis 1970. Aber nicht nur in der Einbeziehung bildungsökonomischer und -statistischer Fragestellungen unterscheidet sich der BR von seinem Vorgänger, dem DA; von den Mängeln des DA, die sicherlich

auch dazu beitrugen, daß unmittelbare Impulse und Wirkungen kaum festgestellt werden konnten und die letztlich wohl auch seine Auflösung (1965) herbeiführten, ist im zweiten Abschnitt des Kapitels bereits gehandelt worden (s.S. 60f). Der Deutsche Bildungsrat soll ebenso wie der achte Jahre zuvor ins Leben gerufene Wissenschaftsrat (WR) vor allem in seiner organisatorischen Konstruktion (Bildungskommission und Regierungskommission sowie Koordinierungsausschuß zum WR) diese Fehler vermeiden (380). Die Hereinnahme von Regierungsvertretern nimmt ihm den Flair des reinen Expertenkreises, sichert ihm dafür direktere Wirkungsmöglichkeiten auf die politischen Entscheidungsgremien wie KMK und BLK, worauf diese Institutionen selber immer wieder hinweisen. Obwohl auch die Gutachten der Bildungskommission des BR die Öffentliche, vor allem die erziehungswissenschaftliche Diskussion maßgeblich beeinflussen - genannt sei nur der 1968 von Heinrich ROTH herausgegebene Band "Begabung und Lernen" (381), der nach drei Jahren immerhin schon in der sechsten Auflage erschienen - beschränken wir uns im folgenden auf die Diskussion der Empfehlungen der Bildungskommission, da sich nur in ihnen der tatsächliche Konsens ihrer Mitglieder manifestiert. Dabei wollen wir die Empfehlungen zur Gesamtschule, zu den Abschlüssen im Sekundarschulwesen und den Strukturplan (382), da sie alle drei weitgehende Veränderungen an der bisherigen Form des Gymnasiums bis hin zu seiner völligen Auflösung vorschlagen, im Zusammenhang diskutieren, nicht ohne sie als einzelne allerdings zuvor ganz allgemein charakterisiert zu haben: die Empfehlungen zu den Sekundarstufenabschlüssen schlägt aufgrund gewachsener gesellschaftlicher Ansprüche in Form der Neubestimmung der Abschlüsse nach dem 10. (Abitur I) und dem 12./13. Schuljahr (Abitur II) zunächst nur einen organisatorisch-strukturellen Rahmen für ein horizontal gestuftes Schulsystem vor, der notwendig die Entwicklung neuer didaktischer und curricularer Vorstellungen impliziert (die im Anhang beigegefügt Erläuterungen zu Curriculum I und II sind selbst nicht mehr Teil der Empfehlung). Die Empfehlung zu den Gesamtschulversuchen konzipiert umfassender als die

Sekundarstufenabschluß-Empfehlung und mit größerer inhaltlicher Präzisierung eine horizontal gegliederte, auf maximale Durchlässigkeit zielende, einheitliche Schule, die in der Form von Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts eine größtmögliche Förderung von Leistung und Begabung, allerdings auch individueller Neigung erreichen will. Insofern erhebt diese neue Schulform., in der alle traditionellen, bisherigen Formen aufgehen sollen, den "Anspruch, erzieherische Forderungen optimal zu verwirklichen, die für eine demokratische Industriegesellschaft unbestritten von allen Seiten erhoben werden (...)" (383). Wird in der sog. integrierten Gesamtschule, auf die allein sich die Empfehlung kapriziert, die Auflösung des Drei-Klassen-Schulsystems radikaler betrieben als in den sog. additiven oder kooperativen Formen, entzündet sich darum an ihr der öffentliche Meinungsstreit auch am heftigsten: gilt sie den einen als der "konsequenteste Schulversuch" (384), gar als "Schule der Zukunft" (385), so befürchten die anderen eine Schule "neuer Chancenungleichheit" (386) und appellieren an Ressentiments, indem sie vor der "sozialistischen Einheitsschule" (387) warnen.

Demgegenüber stellt der Strukturplan als eine das gesamte Bildungswesen von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung des Lehrers umfassende Konzeption die realistischere Form von Schulreform dar, vor allem weil er "(es) vermeidet, für die Zukunft bestimmte Organisationsformen der Schule zu dogmatisieren", was es andererseits möglich macht, daß sich die verschiedenen bildungspolitischen Fraktionen auf den breiten Interpretationsrahmen (Gesamtschulen, Schulzentren, kooperative Systeme) des Strukturplanes berufen, der einzig "das unverbundene Nebeneinander von Schulen" (388) in Zukunft ausschließen will. Insoweit wäre auch H.J. HEYDORN zuzustimmen, wenn er meint, daß sich im Strukturplan "die Auffassung der entscheidenden westdeutschen Gesellschaftsgruppen wider(spiegelt) und (...) durch sie gedeckt (ist)" (389), auch wenn sich der Rest seiner Strukturplan-Interpretation weitgehend assoziativ mit dem un-

mittelbaren Vergleichen von konstatierbaren Veränderungen im Produktionsprozeß des "Spätkapitalismus" und ebenso wahrnehmbaren Wandlungen in bürgerlicher Bildungstheorie und Bildungspolitik bescheidet.

Um den Fortgang der bildungspolitischen Diskussion zu verdeutlichen, mag es im folgenden nützlich sein, bei der Erörterung der allgemeinen bildungspolitischen Prämissen der Empfehlungen des BR sich die jeweiligen Ausgangspunkte der DA-Vorschläge kurz zu vergegenwärtigen, in denen der BR insgesamt für die momentane Situation in Schul- und Bildungsfragen "Pionierarbeit" (390) geleistet sieht.

Einigermaßen beschwerlich erweist sich die Suche nach dem Ausgangspunkt des Rahmenplanes. Zum einen verweist die Einleitung recht allgemein auf den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte, dem die Schule nicht nachgekommen sei, zum anderen ergeht er sich bald in "historischen Vorbemerkungen" von der spätmittelalterlichen Lateinschule bis hin zum schulpolitischen Oktroi der Besatzungsmächte. Deutlicher schon vermag die Empfehlung zur Neuordnung der Höheren Schule ihr Problem als das des Kanons wissenschaftlicher Grundbildung zu charakterisieren, in der Suche nach einer neuen Einheit der Bildung, die sich letztlich doch nur als getrennte in zwei Schulformen darstellen läßt.

Ganz anders, viel klarer auch, nimmt sich dagegen zunächst der Ausgangspunkt des Strukturplanes aus:

"Dem Bildungswesen fällt insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der Einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufs (Art. 12) wahrnehmen kann.

Aus den Grundrechten lassen sich allgemeine für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele ableiten." (391, Hervorheb.v.V.)

Die Formulierung des umfassenden Bildungsziels scheint zunächst bloß den Ausgangspunkt zu paraphrasieren, denn es stellt sich vor als

"die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit,

die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt." (392)

Zwei Momente allerdings fallen daran bei näherem Zusehen auf. Zum einen verbirgt sich hinter der "Fähigkeit zu individuellem und gesellschaftlichem Leben" die bekannte polare Spannung von Entfaltung der Persönlichkeit und Anforderung der Gesellschaft, besonders auch verstanden als Nachfrage nach bestimmt qualifizierter Arbeitskraft, die mit der Selbstverwirklichung des Individuums nicht allzu viel zu schaffen hat. . Zum anderen handelt es sich dabei um die Setzung eines Bildungsziels, eines Zweckes also, der (noch)nicht erreicht ist, denn der gegenwärtige Zustand als mangelhafter fordert ja gerade die Bildung und Erziehung zu diesem Ziele hin, kann es also als erreichtes schlecht voraussetzen. Die "Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen" (393), in der die Gesamtschul-Empfehlung ihren Ausgangspunkt sieht, meint stets die Herstellung materialer Gleichheit, die formal, der Verfassungsnorm gemäß längst gewährt ist, setzt aber notwendig die Ungleichheit in der Realisierung der Chancen als soziales Faktum voraus.

Recht grobe Widersprüche tischt der Strukturplan dem Betrachter auf, wenn es um die näheren Bestimmungen, den "gesellschaftspolitischen Bezug des Curriculums" geht. Hielt der Ausgangspunkt noch an der Ableitbarkeit der Bildungsziele aus den Grundrechten fest, so bemerkt man 30 Seiten später, daß dafür eigentlich die allgemeine Voraussetzung fehlt, und rekapituliert somit das allgemeine Dilemma aller Curriculumtheorie:

"Die Bestimmung allgemeiner Lernziele und der dazu notwendigen Kriterien setzen allgemein anerkannte Wertvorstellungen voraus. Solche Wertvorstellungen zu fixieren und ihnen eindeutig Ausdruck zu geben, ist jedoch schwierig. Überdies waren die Sozialwissenschaften bisher nicht nur in Deutschland außerstande, eine allgemein anerkannte Gesellschaftstheorie zu erstellen, aus der sich gesamtgesellschaftliche Interessen und Prozesse ableiten ließen. Die Setzung der Lernziele wird sich darum vielfach auf Hypothesen und Konsensusbildung gründen müssen." (394)

Konsensusbildung zwischen wem, möchte man fragen? Zwischen denen, die ihre Wertvorstellungen gegenseitig nicht anerkennen? Oder zwischen den 'Experten', den Sozialwissenschaftlern, die ja mit Ausnahme einiger weniger Marxisten seit der Dominanz von Postivismus (in der Form des kritischen Rationalismus) und empirischer Verfahrensweisen in den Gesellschaftswissenschaften gerade wegen der sog. Komplexität des Gegenstandes, der Gesellschaft also, die Erstellung einer noch dazu allgemein anerkannten Gesellschaftstheorie für unmöglich ausgeben.

"Grundsätzlich" hielt der DA am traditionellen dreigeteilten, vertikal gegliederten (Volks-, Mittel- und höhere Schule) Schulsystem fest (395), worin sich letztlich der Unterschied der verschiedenen Bildungen (elementarer-volkstümlicher, wissenschaftsorientierter und praktisch-theoretischer als Zwitterding) manifestiert, deren Begründung im kapitalistischen Produktionsprozeß wohl kaum drastischer ausgesprochen wurde als von Heinrich WEINSTOCK:

"Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den, der sie bedient und in Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hieraus ergibt sich: die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich in (...) drei Hauptschichten (...)"

Die Schlußfolgerung auf das entsprechende Schulsystem ist evident:

"Offenbar verlangt die Maschine eine dreigliedrige Schule: eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretisch Begabten." (396)

Jedoch schon die Schwierigkeit, bzw. Unmöglichkeit, eigene Bildungsinhalte für Hauptschule, bzw. Realschule zu formulieren, die sich nicht nur quantitativ, in der Dauer des Schulbesuches (als Ausdehnung des Lehrplans) unterscheiden sollen, erweckt Skepsis gegenüber einer schlichten Deduktion qualitativ sich unterscheidender Schulformen aus unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen des Produk-

tionsprozesses.

In der Postulierung der "Einheit des Bildungswesens", das sich nur noch horizontal, mit dem Versprechen, optimale Übergänge zu gewähren, in unterschiedene Bereiche gliedert, sowie der Forderung nach Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts aller Altersstufen, der nur noch abgestufte Grade kennt (397), revidiert der Strukturplan diese Auffassung und knüpft an die - wohl vergessene - Erkenntnis neuhumanistischer Bildungstheorie wieder an, daß Allgemeinbildung oder allgemeine Grundbildung als Voraussetzung jeglicher Spezial- oder Berufsbildung als grenzenloser Prozeß stattfindet, der an seine Schranke nur in der zur Verfügung stehenden (vom Staat gewährten) Ausbildungsdauer stößt (398). Aus der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens wird sich ein schwerwiegendes Problem für die Fachdidaktik als der Auswahlinstanz der jeweiligen Lerninhalte ergeben: orientierte sie sich bislang an einem wie immer gearteten Bildungsbegriff (z.B. dem der kategorialen Bildung) oft mit dem expliziten Verweis, ihre Inhalte eben nicht aus den wissenschaftlichen Disziplinen der Universität herzuleiten, so gibt ihr der Strukturplan freilich auch kein praktikables neues Auswahlkriterium in der Form der Wissenschaftsorientiertheit an die Hand, denn diese bedeutet nicht, "daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte" (390, Hervorhebg.v.V.). Daß damit sog. "Schlüsselfähigkeiten" (400) oder prozeßunabhängige Qualifikationen (Methoden also) im Sinne der bürgerlichen Bildungsökonomie gemeint sein dürften, verdeutlicht die Präzisierung von Wissenschaftsorientiertheit in der Gesamtschul-Empfehlung, die zum Zwecke der "wissenschaftlichen Weltorientierung" folgende Kompetenzen für notwendig erachtet:

- " - Die Fähigkeit zur Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse (...);
- die Fähigkeit zur Kommunikation (...) auch zur Kooperation zwischen arbeitsteiligen Funktionen (...);
- die Fähigkeit zur Kritik von Informationen (...);
- die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (...)." (401)

Die Einheit des Bildungswesens schließt konsequenterweise auch die berufliche Ausbildung, oder jedenfalls Teilbereiche dieser mit ein, soweit sie nicht der unmittelbaren Vorbereitung auf einen speziellen Beruf dienen. Im Gegensatz zum neuhumanistischen Bildungsbegriff und aller auf ihm ruhenden Schultradition wird die bisherige Trennung von theoretischer und praktischer Bildung, jedenfalls in ihrer reinen Form, damit hinfällig, die Berufsbezogenheit der beiden Sekundarstufenabschlüsse ist Resultat davon ebenso wie ein vermehrtes Fächerangebot besonders auf der Sekundarstufe II. Zugleich allerdings ergibt sich dadurch das Problem einer wie immer gearteten Einschränkung des Fächerkanons auf einen obligatorischen und einen fakultativen Bereich, somit die Notwendigkeit, die Art und Weise der Bildung, die in diesem gestuften Schulsystem stattfindet, zu beschreiben: für den Strukturplan bedeutet dies, daß weder "ein enzyklopädisches Wissen" noch "Spezialisierung" das schulische Bildungsziel umreißen, sondern das Ziel des Sekundarbereichs in einer "schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung" liegt. (402, Hervorhebg.v.V.)

Denselben Sachverhalt formuliert die Gesamtschulempfehlung in einer aus der bildungstheoretischen Diskussion vertrauteren Terminologie: der Lehrplan der Mittelstufe "muß so entwickelt werden, daß für alle Schüler am Ende des 10.Schuljahres eine gemeinsame 'zyklische Grundbildung' gegeben ist". (403)

Damit allerdings fällt der BR hinter seine eigene Ausgangsposition zurück, jedenfalls was den Willen der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung anlangt, denn wie schon in der Tutzingener Maturitätsvereinbarung 1958 bestimmt sich auch hier zyklische Bildung allein als Voraussetzung der Studierfähigkeit. Diese Intention jedenfalls verfolgt die WRK mit ihrer Neubestimmung der Kriterien der Hochschulreife von 1969, die den alten Neun-Punkte-Katalog nun in drei "zyklisch" angeordnete Aufgabenfelder gliedert: ein sprachlich-literarisches, ein mathematisch-naturwissenschaftliches und ein gesellschaftlich-geschichtliches Auf-

gabenfeld (404). Ganz deutlich wird die einseitige Ausrichtung der zyklischen Bildung, die dennoch in der Folge in den meisten Reformvorschlägen, soweit sie die Sekundarstufe betreffen, mehr oder weniger modifiziert wieder auftauchen wird, in der Interpretation der "Kriterien der Hochschulreife" durch einen ihrer maßgeblichen Autoren:

"'Kyklisch', das heißt weder stofflich ausgeweitet und angehäuft, noch einseitig spezialisiert, sondern konzentriert auf einen Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen, und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen" (405)

Die Gegenposition, findet sich bei H. IVO, und darf somit auch in einigen von ihm mitentworfenen Deutschlehrplänen vermutet werden:

"Die Theorie einer zyklischen Bildung wird keine tragfähige Basis für die didaktische Konzeption einer (...) Zubringeranstalt für die wissenschaftlichen Hochschulen abgeben; einfach deshalb nicht, weil sie weder aus dem gegenwärtigen Begriff von Wissenschaft noch aus den tatsächlichen Gegebenheiten des Hochschulbetriebs ableitbar ist." (406)

Die Ansicht von Wissenschaftsorientiertheit, den Drang nach Operationalisierung und Präzision von Lernzielformulierungen hätte man schon in der Explikation des Bildungsbegriffs in den BR-Empfehlungen erwartet; allerdings entdeckt man sie erst nach längerem Suchen als Widerspruch zu dieser. Fordert die Gesamtschulempfehlung am Ende der sog. Mittelstufe zwar noch das Erreichen einer "zyklischen Grundbildung", so weiß man auf der anderen Seite das Wesentliche der Bildung im Methodologisch-Formalen, da

"(...) heute das Allgemeine von Bildung in der Schule nicht mehr durch einen Kanon obligatorischer Fächer repräsentiert werden kann. Dieses Allgemeine repräsentiert sich vielmehr in den Grundformen des wissenschaftlichen Denkens, für die jeweils exemplarisch verschiedene Fächer eintreten können (...)" (407)

Für die Oberstufe allerdings wird dann sogleich wieder ein obligatorischer Fächerkanon formuliert, nachdem man sie zuvor als "eine konsequente Weiterverfolgung von Reformtendenzen in der gymnasialen Oberstufe", der insofern "nicht alle Merkmale einer Gesamtschule" zukommen (408), vorgestellt hat. Diese obligatorischen Fächer, zu denen noch zwei Wahlfächer und gegebenenfalls Zusatzfächer treten, sind: "Mathematik, Politik, Deutsche Sprache, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft, Gesamtunterricht und Sport." (409)

Für die Sekundarstufe I weiß der Strukturplan genauere Angaben über den Pflichtlernbereich zu machen, er umfaßt in den "Bezeichnungen des traditionellen Fächerkanons" folgende Fächer: Sprache (Muttersprache, Fremdsprache), Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik); Politik (Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde); Musik, Bildende Kunst, Literatur, Leibesübungen; Religion (...); Arbeitslehre, und erweitert damit den auch aus der Empfehlung zu den Sekundarstufenabschlüssen bekannten Kanon nur um das zuletzt genannte Fach (410).

Die Sekundarstufe II gliedert sich in berufsbezogene und gymnasiale Bildungsgänge, wobei in den letzteren die bisherigen gymnasialen Schultypen aufgehen. Für die berufsbezogenen Bildungsgänge werden allerdings wesentliche Bestimmungen als noch zu lösende Probleme benannt: weder ist ihr Verhältnis zu den gymnasialen Bildungsgängen geklärt noch ist überhaupt entschieden, ob sie in Vollzeitschulen oder - wie bisher - im Rahmen des dualen Systems (Ausbildung in Berufsschule und Betrieb) organisiert werden sollen (411).

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt nach Absolvierung des Abiturs II zum Besuch der Hochschule. Dieser Zugang wird allerdings nicht beliebig eröffnet, er ergibt sich fachspezifisch durch die Wahl bestimmter Leistungsgebiete, die durch sog. Schwerpunktfächer bestimmt sind. Durch die Auflösung der Jahrgangsklassen infolge der Differenzierung (s.unten) ergibt sich auch keine fixe Verweildauer mehr, die Kurse können in zwei bis drei Jahren ab-

solviert sein. Das System der Pflicht- und Wahlkurse verschiebt sich im Vergleich mit der Sekundarstufe I zugunsten des Wahlbereichs, so daß in "zunehmendem Maß (...) der 'produktiven Einseitigkeit' (...) Rechnung getragen" wird (412). Die Zielbestimmung des Pflichtbereichs zu dem die Kurse in deutscher Sprache, einer Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, historischer und analytischer Politik, Religion sowie in Leibeserziehung und einem musischen Fach gehören, nimmt die Fähigkeiten der "wissenschaftlichen Weltorientierung" der Gesamtschul-Empfehlung wieder auf (413).

Eine der wichtigsten pädagogischen Neuerungen, funktional sowohl für eine gesteigerte Realisierung von Chancengleichheit wie für die Nachfrage der Gesellschaft, findet sich in der Form der Differenzierung, die sukzessive Eingang nicht nur in die Gesamtschulen finden soll:

"Das Bildungssystem muß in seiner Struktur und seinen Bildungsinhalten vielfältigen und sehr unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden Rechnung tragen. Andererseits ist es der modernen Gesellschaft nur dann angemessen, wenn es in seinen Lernangeboten die Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Anforderungen berücksichtigt. Die Differenziertheit individueller Lernbedürfnisse und die Differenziertheit gesellschaftlicher Anforderungen machen ein differenziertes Bildungswesen notwendig"

Unterscheidet man zunächst zwischen "innerer" und "äußerer" Differenzierung, wobei erstere die "Differenzierung der Inhalte, Medien und Methoden des Unterrichts innerhalb einer Lerngruppe" (414) meint, so sind doch vor allem die unterschiedlichen Formen der letzteren in schulorganisatorischer Hinsicht interessant. Der Strukturplan vermeldet zunächst nur die verschiedenen Vorzüge sowohl der fachübergreifenden (sog. "streaming") wie auch der fachspezifischen (sog. "setting") Differenzierung, ohne sich explizit für eine der beiden Formen zu entscheiden (415). Die Gesamtschulempfehlung gibt jedoch sogleich wegen des damit gewonnenen verfeinerten Selektionsinstrumentariums (Ausschöpfung der Begabungsreserven ist gefordert) dem "setting" den Vorzug, nicht ohne zuvor die fachübergreifende Leistungsdifferenzierung, so

wie sie das bisherige Schulsystem praktizierte, aus Gründen der pädagogischen wie volkswirtschaftlichen Ineffektivität abgelehnt zu haben:

"Durch die fachspezifische Differenzierung kann an Stelle einer punktuellen Auslese für einen Schulzweig die mit jeder Leistungsdifferenzierung verbundene Auslese Fach für Fach zu verschiedenen (...) Zeitpunkten und mit einem unterschiedlichen Grad der Leistungsdifferenzierung erfolgen." (416, Her-
vorhebg.v.V.)

Organisatorische Voraussetzung für eine Leistungsdifferenzierung in verschiedenen Niveauekursen ist die Auflösung des traditionellen Klassenverbandes, sie soll beginnend auf nur zwei Niveaus und in wenigen Fächern (Mathematik und erste Fremdsprache z.B.) sich auf der Sekundarstufe II zunehmend steigern, indem neben die Form der Leistungs- auch noch die Form der Wahl- oder Interessendifferenzierung tritt. Dagegen würde es der Funktion der sog. Orientierungsstufe (= 5./6. Jahrgang im traditionellen Schulsystem, bzw. Eingangsstufe der Gesamtschulen) widersprechen, in ihr schon von Beginn an verschiedene Kurse mit äußerer Leistungsdifferenzierung durchzuführen. Darum schlägt zumindest die Gesamtschul-Empfehlung erst ab der 6. Jahrgangsstufe eine Differenzierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache vor (417).

Wie unklar jedoch die Funktion der Leistungsdifferenzierung besonders auf der Orientierungsstufe hinsichtlich der Aufgabenbestimmung der einzelnen Fächer bleibt, welche kontroverse Konsequenzen - mit angeblich identischer Intention - aus ihr gezogen werden können, mag vorerst nur die schlichte Konfrontation der Ansichten zweier renommierter Deutschdidaktiker zum selben Thema andeuten: meint der Gesamtschulplaner K. GOEHRKE:

"Fachleistungskurse (im Eigensprachlichen Unterricht, Anm.v.V.) in den ersten Klassen der Sekundarstufe einzuführen, hieße, die sozial bedingten 'Sprachbarrieren' zu verstärken statt sie abzubauen",

so setzt der Sprachdidaktiker K. GRAUCOB dagegen:

"Im 5. und 6. Schuljahr wird man den Deutschunterricht weitgehend differenzieren müssen, um einerseits die noch Sprachgehemmten oder -rückständigen in besonderen Kursen zu fördern, andererseits den Sprachbegabten und gut Geförderten Gelegenheit zur Vertiefung (...) zu bieten." (418)

Wenden wir uns zum Schluß der Betrachtung der BR-Empfehlungen nun den inhaltlichen Bestimmungen zu, die für das Schulfach Deutsch gemacht werden, denn trotz aller Betonung der strukturellen und organisatorischen Veränderungen werden nach Meinung der Strukturplanautoren "auf die Dauer aber (...) die curricularen Veränderungen bedeutender sein". (419) Wegen der teilweise schon genannten Schwierigkeiten der Curriculumentwicklung überhaupt (Unmöglichkeit, sie aus allgemeinen Normen abzuleiten, Schwierigkeiten der Abstimmung allgemeiner und fachlicher Lernziele etc.), sind die Bemerkungen zu den einzelnen Fachinhalten recht spärlich. Für die Mittelstufe gibt die Gesamtschulempfehlung lediglich Anregungen zu den einzelnen Fächern. Der Deutschunterricht wird wesentlich als Sprachunterricht bestimmt mit dem Zweck die Kommunikationsfähigkeit zu entfalten, er erfüllt damit die "Aufgabe sprachlicher Förderung", da "Lernbehinderungen in der Schule (...) offenbar in hohem Maße durch das Sprachmilieu verursacht (sind), in dem die Kinder heranwachsen." (420) Ohne Zweifel gründet diese Auffassung auf der Übernahme der Resultate der neueren Begabungsforschung, jenem "fundamentalen Konsensus" (421) der Bildungskommission, wie es im Vorwort zum Strukturplan heißt, der sich auch auf das Konzept kompensatorischer Spracherziehung erstreckt, das mit den Namen BERNSTEIN, OEVERMANN und ROEDER vor allem verknüpft ist. Eine ausführlichere Darstellung und Kritik dieses Konzepts verschieben wir jedoch auf den Zeitpunkt, wo es selber als fachdidaktisches Prinzip zur Sprache kommt (vgl. S.361ff und S.387 ff). Als Maßnahmen für einen solchen fördernden Sprachunterricht nennt die Gesamtschul-Empfehlung: wenig Differenzierung anfänglich, Förderkurse (die etwa den sog. Liftkursen entsprechen, die für Aufsteiger die unterschiedlichen Leistungsniveaus überbrücken helfen sollen) und

Zusatzkurse auch fächerübergreifenden Charakters, die besonders ein erweitertes Angebot an Literaturunterricht anbieten. Noch deutlicher wird die Zurückdrängung dieses ehemals dominierenden Arbeitsbereichs des Deutschunterrichts auf der Orientierungsstufe, wo Literatur als Unterrichtsgegenstand nur noch in Zusatzkursen, also nicht mehr im obligatorischen Angebot erscheint. Das Gutachten, das dieser Empfehlung zugrunde liegt, formuliert die sich hier andeutende Tendenz der Auflösung des traditionellen Schulfaches Deutsch noch konsequenter: einerseits integriert es in der Orientierungsstufe den deutschen mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu einem "ungefächerten Sprachunterricht", andererseits entlastet es darum den Deutschunterricht der folgenden Stufe von den traditionellen grammatikalischen Aufgaben, streicht den rhetorischen Charakter des Sprachunterrichts heraus und schränkt deshalb die Beschäftigung mit der Literatur ein (422).

Konkretere Angaben macht die Empfehlung zur Gesamtschul-Oberstufe, die sich ja weniger als ganz neue Schulform denn als Fortentwicklung der gymnasialen Oberstufe versteht. Wird zunächst das Weinrich-Iser-Modell (423), das ausgehend von einer Reform des Philologiestudiums eine Trennung von Sprach- und Literaturunterricht vorsieht, abgelehnt:

"(...) eine völlige Trennung von Sprach- und Literaturunterricht könnte zu einer sterilen und abstrakten Sprachlehre führen. Das Fach Deutsch erfüllt gerade als literarisch bestimmtes Fach Aufgaben einer historischen Standortbestimmung (...)", (424)

so werden andererseits jedoch die auf der Mittelstufe wahrnehmbaren Tendenzen deutlich fortgeführt, wenn der Deutschunterricht als im wesentlichen sprachbildender eingeführt wird. Dies zieht notwendig eine Einschränkung der literarischen Bildung nach sich und die literaturhistorischen Funktionen des Faches treten explizit zurück (sie werden mehr dem Wahlbereich zugewiesen) (425). Inwieweit dadurch aber das Fach die "Aufgaben einer historischen Standortbestimmung" noch wahrzunehmen vermag, bleibt im Dunkel. (426)

Diese gerade verliehene, auf die angegebene Art und Weise aber kaum erfüllbare Aufgabe, weist das Fach Deutsch darüber hinaus im Verhältnis besonders zu den Sozialwissenschaften in eine Sonderstellung, in der es die Einheit und Gemeinsamkeit der Sprache gegenüber "der Gefahr einer verwirrenden Vielfalt der Sprachen der Wissenschaften" (427) verteidigen soll. Zweifelsohne aber sind es nicht die Sprachen (als unterschiedene wissenschaftliche Terminologien sind sie allenfalls Ausdruck davon), sondern es ist die Summation der Inhalte der sich immer mehr vereinzelnenden und spezialisierenden Disziplinen, die die 'Einheit' der Schule zerstört. Die Sisyphusarbeit, einigendes Band zu sein, lastet damit auf dem Deutschunterricht ebenso wie auf dem Gesamtunterricht: beide sollen den Zusammenhang der Aspekte, Eigenschaften etc. ihrer Gegenstände herstellen, vielleicht sogar deren wesentliche Bestimmung finden, wo doch die positiven Wissenschaften gerade dieses für unmöglich erklären.

Schauen wir nun zu, bevor wir uns einer detaillierteren Lehrplananalyse zuwenden, welche Folgerungen die bildungs- und damit auch schulpolitisch relevanten Institutionen BLK und KMK aus den besprochenen Vorschlägen ziehen. Wir werden uns dabei auf den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) und deren Zwischenbericht vom Oktober 1971, der sich von der endgültigen Fassung von 1973 nur marginal unterscheidet, sowie auf die KMK-Vorstellungen zur Neuordnung der gymnasialen Oberstufe (Entwurf 1971, Beschluß 1972) beschränken (428).

Im Zuge der fortschreitenden Zentralisierung bildungspolitischer Aufgaben kommt es im Juni 1970 zur Konstituierung des bislang wohl wichtigsten Gremiums auf diesem Gebiet. Bei der Unterzeichnung des Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hebt der damalige Bundeskanzler W. BRANDT sowohl Besonderheit dieser Institution im Vergleich zu den anderen bildungsplanerischen Gremien wie auch die dadurch bedingte erweiterte Aufgabenstellung hervor:

- "1. Es ist eine rein staatliche Kommission, die die Verantwortung der Regierungen jedem deutlich macht.
2. Es ist eine Kommission, in der Bund und Länder ständig bei einer der wichtigsten Gemeinschaftsaufgaben zusammenarbeiten.
- (...)
4. Es ist eine Kommission, die nicht nur einen Plan machen, sondern gleichzeitig seine mittel- und langfristigen, insbesondere finanziellen, Realisierungsmöglichkeiten klären soll."

Drei Aufgaben habe die BLK darum zu bewältigen:

- "1. Langfristige Rahmenpläne für die abgestimmte Entwicklung des Bildungswesens (...) vorzubereiten.
 2. Ein Bildungsbudget auszuarbeiten, (...).
 3. Die von den Regierungschefs des Bundes und der Länder verabschiedeten Pläne fortlaufend zu überprüfen (...).
- (429)

Nicht zu Unrecht beruft sich die BLK in der Einleitung ihres Gesamtplanes auf die Vorarbeiten der 60er Jahre, die DA, vor allem WR und BR geleistet haben. Schon der Vergleich der bildungspolitischen Prämissen mit denen des Strukturplanes, spiegelt in der Verschiebung der Akzente den Unterschied zwischen bloßer Bildungskonzeption und einer sog. realpolitischen, auf tatsächliche Umsetzung zielenden Pragmatik. Kommt der Zweck, reelle Chancengleichheit herzustellen und die internationale Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik zu erhalten, noch beiden Plänen zu, so differieren sie schon in der Prioritätensetzung sowie in der Beurteilung des Zusammenhangs dieser beiden Momente. Dem Strukturplan geht es zu allererst darum, "daß bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden", wobei der mögliche Konflikt dieses Zwecks mit den gesellschaftlichen Anforderungen stets präsent bleibt (430). Der Bildungsgesamtplan stellt die "Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung", der "sozialen und ökonomischen Bedingungen" an die erste Stelle, wobei Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit als komplementäre Prinzipien des künftigen

Bildungswesens gefaßt werden. Gegen Ende seiner allgemeinen Ausführungen scheint ihm diese einseitige Betonung gesellschaftlicher Nachfrage selber suspekt:

"Dennoch dürfen Bildung und Ausbildung dem einzelnen nicht nur eine bessere Einfügung in den wirtschaftlichen Prozeß ermöglichen und ihm die Chance eröffnen, den Leistungsanforderungen einer modernen Industriegesellschaft gerecht zu werden." (431)

Auch der Bildungsgesamtplan gliedert das künftige Schulwesen nicht mehr nach Typen (hier "Institutionen" genannt), sondern nach aufeinander aufbauenden Bereichen. Ein dreifaches Ziel verfolgt der Sekundarbereich I: zum ersten soll er eine allgemeine wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle sichern, das bedeutet Schulpflicht bis zum 10. Schuljahr, zum anderen hat er die vorzeitige Festlegung eines bestimmten Bildungsganges zu verhindern, d.h. nichts anderes als Vermeidung von Spezialisierung, die aber drittens doch nicht zu umgehen sein wird in der Form der Wahl- und Leistungsdifferenzierung, welche "Neigung und Befähigung des einzelnen (...) unter Beibehaltung eines verpflichtenden Kernbereichs gemeinsamer Inhalte" berücksichtigen soll (432). Die organisatorisch-strukturellen Konsequenzen, die die SPD-FDP-Mehrheit der BLK daraus zieht, lauten: integrierte Gesamtschule und schulformunabhängige Orientierungsstufe ohne Auslese in den Klassenstufen 5 und 6 (432 a). Über die curriculare Füllung dieser Schulstufe schweigt sich der Bildungsgesamtplan weitgehend aus, mit der einen Ausnahme, daß "Inhalte aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt" in die Bildungsgänge einbezogen werden sollen (433), auch um qualifizierte Abschlüsse zu erreichen, die bislang weder vom Gymnasium, noch von der Realschule und auch nicht von den schon existierenden Gesamtschulen angeboten wurden.

Für den Sekundarbereich II, der alles umfaßt, was unmittelbar auf dem Sekundarbereich I aufbaut, wird zunächst eine Neuordnung der Bildungsgänge ins Auge gefaßt, die aufgrund der Tatsache, daß viel differenziertere Ausbildungsgänge als bisher, die entweder ins Berufsleben oder in irgendeine Form der

Weiterqualifizierung münden, angeboten werden sollen, auch eine Neuordnung der Abschlüsse impliziert (wobei die Formulierung des BR "Abitur II" nicht übernommen wird):

"Der (...) Sekundarabschluß II schließt die berufsqualifizierenden Abschlüsse, die allgemeine Hochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife sowie die Fachhochschulreife ein." (434)

Das langfristige Ziel, das die Neuordnung des Sekundarbereichs II anstrebt, ist die Herstellung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Halbherzig jedoch ist das Tempo der Gesamtbildungsplaner auf dem Weg dorthin: "Die Veränderungen des bestehenden Systems auf die zukünftige Struktur des Sekundarbereichs II hin dürfen nur allmählich (...) erfolgen", (435). Halbherzig bleibt auch die Art und Weise, wie es erreicht werden soll: nicht die Integration der Ausbildungsgänge ist intendiert, wie noch zu Anfang der Beratungen vorgesehen, sondern allenfalls deren "Abstimmung und Verzahnung", das ist der Kompromiß, den die CDU/CSU-regierten Länder der sozial-liberalen Mehrheit der Kommission abringen konnten (436). Der Tendenz nach sieht die BLK diese Veränderung schon in der zunehmenden Differenzierung der gymnasialen Oberstufe angelegt, sie erspart sich wohl deshalb auch Bemerkungen zum Curriculum dieses Bereichs, indem sie schlicht auf die "Planung der Kultusministerkonferenz zur Neuordnung des gymnasialen Oberstufe" verweist. (437)

In einer längeren Einleitung zur "Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" (438), von ULSHÖFER als "entscheidendster Beschluß" seit Bestehen prädiiziert (439), erläutert die KMK den Stellenwert dieser Vereinbarung innerhalb der Reformdiskussion, wobei sie aus der Vielzahl der bildungspolitischen Vorschläge zwischen Saarbrücker-Rahmenvereinbarung und den diversen Empfehlungen des BR zwei Texte besonders hervorhebt, deren Zielsetzung die neue Vereinbarung als "deutliche und weithin anerkannte" wiederaufnimmt: die BR-Empfehlung zu den Sekundarstufenabschlüssen wird

korrekterweise als ein Vorschlag gekennzeichnet, der eine weitgehende Zusammenführung allgemeinbildender und berufsbildender Curricula intendiert, ebenso richtig wird die Eingeschränktheit der WRK-Kriterien zur Hochschulreife gesehen, die sich nur auf "eine Reform der gymnasialen Oberstufe, die auf Vorbereitung und Übergang zum Hochschulstudium bezogen ist," einlassen. (440) Der sich so ergebende Widerspruch (der uns auch schon in der Gesamtschul-Empfehlung begegnete) kann sich nur durch die Bevorzugung einer der beiden Seiten 'lösen'. Genau dies tut die KMK, indem sie "sich stärker an die Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz" anschließt, gleichsam um nicht überfordert zu werden:

"Die Verbindung sogenannter allgemeinbildender und berufsbezogener Bildungsgänge ist eine langfristige Aufgabe, die nicht nur der Schule oder einem Teil der Schule gestellt ist. Eine Reform der gymnasialen Oberstufe kann heute diese Aufgabe nicht vollständig lösen, sondern nur Voraussetzungen schaffen, die zur Lösung beitragen." (441)

Da diese Voraussetzungen kaum mit der bloßen Nennung der "beruflichen Ausbildungsgänge" im Abschnitt "Zielsetzung" geschaffen sind, werden wohl die Hoffnungen wenigstens eines Teils der BLK vollends zunichte, die wenn schon nicht "Integration" so doch wenigstens "Abstimmung und Verzahnung" der verschiedenen Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II verwirklicht sehen wollte .

Was nun die gymnasiale Oberstufe betrifft, und von dieser wird nun ausschließlich gehandelt, geben sich die Grundsätze der Neugestaltung zunächst weitblickend und Neuerungen aufgeschlossen.: Curriculumrevision findet nicht nur in der Überprüfung und inhaltlichen Neugestaltung der bisherigen Fächer statt, schon jetzt soll die Einführung neuer Fächer (vor allem im Wahlbereich) ermöglicht werden. Bedenkt man jedoch die chronische Mittelknappheit auf dem Gebiet schulpolitischer Investitionensowie die Tatsache, daß für neue Fachbereiche ja zu allererst adäquate Lehrer ausgebildet werden müssen, so wird deutlich, daß die notwendige "Genehmigung der zuständigen Unterrichtsverwaltung" für die Einführung neuer Fächer

hic et nunc wohl zu den seltenen Ausnahmefällen zu rechnen sein würde. (442)

In der Gliederung der neuen Oberstufe kommen die "Ansprüche der Gesellschaft und individuelles Bedürfnis (...)" durch die Möglichkeit zu freier Kombination von Grund- und Leistungskursen im Pflicht- und Wahlbereich (im Verhältnis 2 : 1, Anm.v.V.) gleichermaßen zu ihrem Recht" (443), wobei das Fach Deutsch nicht mehr zu den drei Fächern gehört, aus denen wenigstens ein Leistungskurs gewählt werden muß (444).

Der Pflichtbereich, aus dem etwa 2/3 der Kursstunden belegt werden müssen, umfaßt, leicht modifiziert, die aus den WRK-Kriterien zur Hochschulreife bekannten Aufgabenfelder:

"das sprachliche und literarisch-künstlerische (...), das gesellschaftswissenschaftliche (...), das mathematische und naturwissenschaftliche Aufgabenfeld sowie Sport." (445)

Die näheren Ausführungen zu den einzelnen Aufgabenfeldern weisen Deutsch zunächst als Fach der sprachlichen Kommunikation aus; als Fach literarischer Bildung tritt es in die Reihe der anderen musischen Fächer (Kunst, Musik) zurück. Große Aufmerksamkeit widmet die KMK der nach einem differenzierten Punktesystem vorgehenden Leistungsbeurteilung, wobei allerdings auf sog. objektivierbare Verfahren (die Gesamtschul-Empfehlung nennt z.B. Item-Bank und standardisierte Tests) fehlen. An einer punktuellen Abiturprüfung (mündlich wie schriftlich) wird zwar festgehalten, als Nachweis der allgemeinen Hochschulreife kommt ihr jedoch nicht mehr die Bedeutung zu wie vormals:

"Die allgemeine Hochschulreife wird nach der Abiturprüfung zuerkannt, wenn der Schüler in den Jahrgangsstufen 12/13 von den erreichbaren 900 Punkten mindestens 300 Punkte erreicht hat." (446)

Nachdem das Fach Deutsch nicht zu dem Reigen der obligatorischen Leistungsfächer zählt, also auch nicht automatisch Prüfungsfach in der Abiturprüfung ist, könnte auf diese Weise - wohl erstmals in der Geschichte des Gymnasiums - die allgemeine Hochschulreife erworben werden, ohne daß der

Examinand zuvor einen deutschen Prüfungsaufsatz verfertigt hätte. Es wäre also mit H. IVO, was die Konsequenzen für den Deutschunterricht anlangt, zu resümieren:

"Diese Entscheidungen bedeuten ein Abrücken (...) von der Theorie der Einheit des Deutschunterrichts und eine Verweisung des Fachs ins Glied aller Fächer, d.h. die Verdrängung aus seiner zentralen herausgehobenen Stellung " (447),

wobei ihm darüberhinaus noch beizupflichten wäre, wenn er meint, daß die KMK mit dieser Neuordnung der gymnasialen Oberstufe nicht an die Spitze der pädagogischen Reformbewegung geeilt sei, sondern daß sie dadurch vielmehr "die Ergebnisse einer ausgedehnten - keineswegs nur fach-internen - Diskussion zu kodifizieren und eine Praxis, die die tradierte Konzeption längst transzendiert hat, zu bestätigen sucht." (448) Schauen wir uns nun diese Praxis - wenigstens im Ausschnitt des gymnasialen Deutschlehrplanes an der Wende zu den 70er Jahren - etwas genauer an.

1.3.2 Die neuen Lernziele des Deutschunterrichts: Emanzipation und sprachliche Kommunikation, und die Tendenzen zur Gesamtschule

An vier verschiedenen Lehrplänen bzw. Lehrplanentwürfen vom Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre sollen nun exemplarisch die verschiedenen (auch parteipolitisch unterschiedenen) Möglichkeiten der Umsetzung der zuvor diskutierten allgemeinen Zielsetzungen in Fachcurricula erörtert werden.

Nur der älteste allerdings, der Rahmenplan für die Berliner Schule (1968), erhielt nach einem Jahr Erprobung bereits Anfang der 70er Jahre allgemeine Geltung; das bayerische Kollegstufenmodell von 1970 ging 1972 in die erweiterte Erprobung und wird mit Beginn des Schuljahres '76/77 allgemeinverbindlich. Die beiden hessischen Entwürfe, der Bildungsplan Deutsch 1969 und die Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I für Deutsch 1972 bieten die Gelegenheit, in einem Bundesland die

curriculare Entwicklung innerhalb eines - für die Entwicklung von Lehrplänen - verhältnismäßig kurzen Zeitraumes, der sich noch dazu explizit als einer der forcierten Schulreform versteht, zu betrachten. Nach dem Bildungsplan (1969) arbeiten 1972 ungefähr die Hälfte der hessischen Gymnasien, die Rahmenrichtlinien, die zusammen mit denen für das Fach Gesellschaftslehre einen in der jüngeren Lehrplangeschichte einmaligen Streit entfachten, sind 1974 zur erneuten Überarbeitung vom Kultusministerium zurückgezogen worden, nachdem sie nur an ganz wenigen Schulen überhaupt in Modellversuchen erprobt wurden (449).

1.3.2.1 Der Berliner Rahmenplan 1968 (450)

Die zwölf Grundsätze der Berliner Schule kennen wir im allgemeinen bereits aus der Erörterung der BR-Empfehlungen, sie beziehen sich also auf den Stand der pädagogischen Diskussion; die wichtigsten, einigermaßen systematisiert und zusammengefaßt, seien nochmals kurz rekapituliert:

Die Berliner Schule soll ein einheitliches, gestuftes Schulsystem vorstellen; trotzdem bildet sie keine Gesamtschule im bereits erörterten Sinn. Letztlich fallen die drei Schultypen des Drei-Klassen-Systems auseinander, mit der einzigen Differenz, daß in Berlin, infolge seiner Nachkriegsschulggeschichte, die Grundschule sechs Jahre dauert. Der Berliner Rahmenplan ist wohl einer der ersten, der aufgrund eines veränderten Begabungsbegriffes - dahinter wird u.a. die Bernsteinsche Sprachbarrierentheorie vermutet (451), die Herstellung "gleicher Bildungschancen" propagiert. Die Argumente aber gegen die alte Form von hauptsächlich sozialer Auslese und für eine effizientere Form neuer Selektion verdeutlichen den Unterschied beider als bloß quantitativen:

"Nicht Auslese ist die vordringliche Aufgabe der Schule sondern die Förderung jedes Jugendlichen. Auslese ergibt sich bei der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen von selbst." (452, Hervorheb.v.V.)

Daß an einer solchen Schule ihr Leistungscharakter besondere Betonung verdient, überrascht in diesem Zusammenhang nicht mehr, allenfalls fällt auf, daß das, wofür diese Leistungen erbracht werden sollen (in der Terminologie der Curriculum-Theorie wären das die "Lebenssituationen" - 'non scholae sed vitae ...' -), fein säuberlich im Sinne soziologischer Rollentheorie auseinandergehalten wird:

"Die Schule soll durch realistische Vorbereitung auf die Arbeitswelt den Jugendlichen in die Lage versetzen, daß er zwischen seiner Rolle im zweckhaften Arbeitsprozeß und seiner Rolle in Familie, Bekanntschaft und Freizeit sowie als Bürger zu unterscheiden vermag", (453)

wobei an späterer Stelle die Rolle des Bürgers, auf die hin politische Erziehung gerichtet ist, näher als partnerschaftliche bestimmt wird (454).

Die Wissenschaftsorientiertheit allen Unterrichts ebnet den Unterschied zwischen volkstümlicher und höherer Bildung ein. In der Unfähigkeit, diese Wissenschaftsorientiertheit näher auf die Fachdidaktik hin zu präzisieren, handelt sich der Rahmenplan allerdings dieselben Probleme ('Woher bestimmen sich die einzelnen Lerninhalte') ein wie 2 Jahre später der Strukturplan des BR (455).

Die methodischen Hinweise für die Arbeit auf der Oberschule (7. - 10. Schuljahr) betreffen exemplarisches, selbständiges, und fächerübergreifendes Arbeiten in Projekten (die Bezeichnung Gesamtunterricht wird vermieden). Die diesen Zielen angemessene Unterrichtsorganisation findet sich in Block- und Epochenunterricht, auch in Fachleistungskursen, die faktisch aber nur in den bestehenden Berliner Gesamtoberschulen praktiziert werden (456), fakultativ werden allerdings Förderkurse und Arbeitsgemeinschaften angeboten. Die darüberhinausgehenden allgemeinen Bemerkungen zum Gymnasium beschränken sich fast ausschließlich auf dessen Oberstufe und auf deren allgemeines Ziel: die Herstellung der Studierfähigkeit. Sie geraten somit tendenziell in Widerspruch zu den eingangs erhobenen Forderungen, die "Trennung einer eigentlich geistigen Welt der Bildung von einer auf Nützlichkeit gestellten (sic !)

Ausbildung" (457) aufheben zu wollen.

Das Schulfach Deutsch wird zunächst allgemein als "Sprachunterricht mit dem Ziel, sprachliche und literarische Grundbildung zu vermitteln", vorgestellt. Die nähere Charakterisierung dieses Unterrichts als "verbundener Sprachunterricht" (458) impliziert dreierlei: zunächst bedeutet sie ein Abrücken vom bisherigen Selbstverständnis, welches wenigstens qualitativ den Literaturunterricht (als Begegnung mit der Dichtung etwa) unter allen Arbeitsbereichen besonders heraus hob; zum zweiten geht damit die auch explizit ausgesprochene Ablehnung der traditionellen Schulgrammatik einher; und endlich wird damit der Versuch angekündigt, den Deutschunterricht von einem integrativen Moment her zu strukturieren, denn, so möchte man als Begründung hinzufügen, "in keinem anderen Schulfach wird es dem Lehrer so erschwert, ein bewegendes Zentrum seiner Arbeit zu finden, wie gerade im Fache Deutsch" (459). Eine Betrachtung der letzten beiden Punkte im Zusammenhang bringt uns näheren Aufschluß über den hinter dem Rahmenplan stehenden Sprachbegriff, den DAERR etwas hurtig, die Differenzierungen gerade verwischend, über E. ESSEN auf L. WEISGERBERS inhaltsbezogene Grammatik zurückführt (460). Im Gegensatz dazu weiß WOLFRUM in seinem eben zitierten Aufsatz von drei integrativen Ansätzen des Nachkriegsdeutschunterrichts zu berichten, indem er gerade auf die Differenz zwischen den beiden für ganze Didaktik-Richtungen stehenden Namen aufmerksam macht (den dritten Ansatz: EDELSTEIN-SCHÄFERS Konzept eines ungefächerten Sprachunterrichts auf der Förderstufe der Gesamtschule (s.S.123) können wir mit Sicherheit bei Betrachtung des Berliner Deutschplanes außer Acht lassen). Den ersten Versuch, eine "Ganzheit muttersprachlicher Erziehung" im Unterricht herzustellen unternimmt L. WEISGERBER in seinem "Tor zur Muttersprache", wobei es ihm hauptsächlich auf die Zusammenführung der vier Hauptwege des Wachsens, Könnens, Wissens und Wollens in einem muttersprachlichen Weltbild ankommt (461). Die Formulierungen, in welchen der Einfluß WEISGERBERS zu spüren sein soll (462), weisen nun aber eher auf sprachdidaktische Vorstellungen, wie sie von H.GLINZ

(dessen 'Herkunft' aus der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft mit diesen Feststellungen natürlich nicht bezweifelt werden soll) und vor allem E. ESSEN propagiert wurden, deren Methodik den zweiten Ansatz eines integrierten Sprachunterrichts darstellt (463). In der Tat nun stellt der Berliner Deutschlehrplan ein Kompositum aus diesen beiden Anschauungen dar. Die Unterstufe verfährt weitgehend nach dem Vorbild der leistungsbezogenen Grammatik, hier verweisen Terminologie und methodische Vorschläge eindeutig auf ihre Herkunft: "Leistungen der Satzglieder" in der 7. Klasse, "Ersatzprobe", "Leistung der Gliedsätze", "außerzeitliche Leistungen der Tempusformen" etc. (464). Die Oberstufe vermittelt die Erkenntnisse moderner struktureller Sprachwissenschaft: in der 11. Klasse werden die "Grundstrukturen der Sprache", das sind "Lautschichten" ("Phoneme"), "Bedeutungsträger" ("Morpheme") und das "syntaktische Feld" (gegliedert in Satz und Text), vermittelt, die 13. Klasse beschäftigt sich "mit einigen Grundproblemen der Sprachtheorie sowie mit Methoden und Begriffen der modernen Linguistik" (465), wobei allerdings nicht die Spur eines Hinweises dafür erfolgt, wieso solcherart vermittelte Sprachwissenschaft nun für die Schule nützlicher sei als andere (466).

Weniger an einzelnen Formen und Inhalten des Grammatikunterrichts - da zwar auch, etwa in Form der Essenschen Satzfiguren, die zum Zweck der Veranschaulichung von Satzgefüge und Satzverbindung als "Satzbilder" auftauchen - als in der allgemeinen Bestimmung der sprachlichen Grundbildung als "Erziehung zum partnerschaftlichen Verhalten, das sich aus dem dialogischen Charakter der Sprache ergibt" (467), macht sich der Einfluß der Essenschen Sprachdidaktik bemerkbar, dann allerdings in einem Maße, daß er alle möglichen Gegenstände des Deutschunterrichts im Sinne dieses politischen Erziehungsauftrages einfärbt: am Gegenstand Debatte wird so schlicht die unsinnige Unterscheidung von "destruktiver und konstruktiver Kritik" übernommen, wo es doch nur um richtig oder falsch gehen kann, ebenso wie die schon hinreichend bekannte Trennung von sach- und erlebnisbezogener Darstellung nun in der neuen

Variante von "sachbezogener Sprache" und "partnerbezogener Sprache" (468) erscheint.

Die über die Erziehung zur Partnerschaft hinausgehende politische Funktionalisierung des Sprachunterrichts in der 13. Klasse findet sich ähnlich deutlich in keinem anderen LP der Zeit. Hier sollen in platter Konfrontation "Kennzeichen und Hauptbegriffe des kommunistischen Kollektivstils" mit den "Leitbegriffen politischer Organe und Gruppen Westdeutschlands" oder "die Sprache von Nachrichten und Kommentaren aus beiden Teilen Deutschlands" verglichen werden, wobei die einen offensichtlich gar keiner besonderen, dem Arsenal des Antikommunismus entlehnten, Kennzeichnung mehr bedürfen. Auch andere Bemerkungen des RP weisen darauf hin, daß sich hier Probleme der besonderen politischen Situation der 'Frontstadt' reflektieren (469).

Kehren wir zu unserem Ausgangspunkt zurück: "verbundener Sprachunterricht" sollte die allgemeinste Kennzeichnung des Deutschunterrichts der Berliner Schule sein; in der Explikation seiner Bedeutung haben wir bereits den Sprachbegriff des Gymnasiallehrplanes erläutert, ohne allerdings auf die Aufgliederung des Faches zu achten. Denn bei allem Willen zur Integration der sich separierenden Arbeitsgebiete besitzt auch der Deutschlehrplan ein Einteilungsschema, welches gerade durch seine Uneinheitlichkeit und mangelnde Eindeutigkeit diesem Integrationswillen Ausdruck verleiht.

Eine eindeutige Lehrplanstruktur ist zunächst also nicht zu erkennen. Die Klassen 7 - 10 gliedern sich in verbindliche, für die einzelnen Klassen aber unterschiedene Arbeitsgebiete (in der 7. Klasse lauten diese z.B.: Erzählen- Sachbezogenes Darstellen - Belebtes sachbezogenes Darstellen (Schildern) - Gedicht und Spiel) innerhalb derer die präziseren Lehrplananweisungen in der Form von Arbeitsrichtungen getroffen werden. Diese sind uns bekannt als die verschiedenen Arbeitsbereiche des traditionellen Sprachunterrichts: sie lauten (wiederum am Beispiel der 7. Klasse): Klären der Inhalte; Sprechen, Lesen und Hören; Stillehre; mündliche und schriftliche Aufgaben; Sprachlehre; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Sprachkunde (470).

Die Aufgaben der Oberstufe dagegen präsentieren sich in der Form von Lernzielen, die in den drei für die gesamte Oberstufe verbindlichen Arbeitsgebieten "Sprachuntersuchung", "Gebrauchsformen der Sprache in Rede und Schrift" und "Literarische Texte" verfolgt werden sollen. Aber auch auf dieser Stufe läßt der Rahmenplan Stringenz oder Systematik vermissen. Ist der 11. Klasse ein formales Lernziel, die Einführung in die Arbeit der Oberstufe, vorangestellt, deren einzelne Momente zusammengenommen wohl das Ganze der angestrebten Studierfähigkeit ergeben sollen (471), so nennen die Lernziele der beiden Primen Inhalte, die aus einer mehr oder minder kritischen Bestandsaufnahme praktizierter Lehrpläne herrühren. So lauten beispielsweise die Ziele der 13. Klasse:

"Im Arbeitsgebiet 'Sprachuntersuchung' soll die Beschäftigung mit einigen Grundproblemen der Sprachtheorie (...) dazu beitragen, die Sprache unserer Zeit in ihren außerliterarischen Formen und in ihren Formen mit Kunstcharakter verstehen und beurteilen zu lernen
(...)
Das Arbeitsgebiet 'literarische Texte' in der 13. Klasse ist ausschließlich der modernen deutschen- (sic!) und fremdsprachigen Literatur gewidmet (...)"
(472)

Der Deutschlehrplan - und das ist unser vorläufiges Resümee, was seine Struktur betrifft - löst also kaum das in den allgemeinen Prämissen der Berliner Schule gegebene Versprechen ein; er befindet sich in diesem Punkt nicht auf dem Niveau der didaktischen und nun muß dies näher heißen: curricularen Diskussion. Er formuliert zwar Lernziele, allerdings nur für die Oberstufe, ob er sich damit aber lernzielorientiert nennen darf, bleibt mehr als fraglich, denn gerade die Leerformelhaftigkeit der alten Bildungsziele, die er partiell übernimmt ("verstehen und beurteilen lernen") führte zur Forderung der Operationalisierbarkeit (semantische Eindeutigkeit und Überprüfbarkeit) der neueren didaktischen Theorie, deren Maßstab der Lehrplan hierin kaum entspricht.

Wenden wir uns nun dem zweiten umfassenden Aufgabengebiet des Deutschunterrichts, dem Bereich literarischer Grundbil-

dung zu, den wir bislang wegen der Prävalenz des Sprachbegriffes im Berliner Deutschlehrplan nicht beachtetten (473). Zwei Leistungen vor allem soll er für den gesamten Deutschunterricht erbringen, in denen er sich in keiner Weise von den bislang bekannten Aufgabenstellungen auf diesem Gebiet absetzt:

"Erziehung zum Verstehen von Inhalt und Gestalt.
Erziehung zum kritischen und wertenden Lesen (...),"

wobei sich allerdings unmittelbar eine Kanonerweiterung anschließt:

"Die kulturelle und soziale Situation unserer Gesellschaft verlangt die Berücksichtigung von Fernsehen, Film und Hörfunk. Die Auseinandersetzung mit diesen Medien und mit der Literatur erzieht zur Sachlichkeit und Kritikfähigkeit." (474)

Freilich erweitert nicht nur die Hereinnahme der sog. Massenmedien das Angebot der Unterrichtsinhalte, im Arbeitsgebiet "Sachbezogenes Darstellen" der 7. Klasse zählen zu den Unterrichtsgegenständen expositorische wie Gebrauchstexte aller Art. Deren Behandlung erstreckt sich unter der Betrachtung der verschiedensten Aspekte bis in die Oberstufe (475).

In der 7. und 8. Klasse tauchen literarische Gegenstände vorzüglich unter der Rubrik "Gedicht und Spiel" auf, ab der 9. Klasse wird diese jedoch ersetzt durch die gattungspoetische Dreiteilung in dramatische, epische und lyrische Formen, die zunächst als getrennte Arbeitsgebiete, auf der Oberstufe stets als exakt unterschiedene Unterrichtsgegenstände erscheinen (476). Spätestens die Charakterisierung des Dramas und die nähere Bestimmung des Zweckes seiner Behandlung im Unterricht, deren Relevanz schon die gleichsam präambelhafte Stellung vor der Abhandlung der einzelnen Arbeitsgebiete der 9. Klasse signalisiert, zeigen, daß in der Aufnahme der drei Gattungen die Staigerschen Grundformen nicht bloß formal, sondern damit zugleich bestimmte Aussagen seiner Literaturanthropologie in den Lehrplan eingegangen sind:

"Die Betrachtung des Dramas ist eine wichtige Aufgabe dieser Klasse. Die Schüler sollen dabei Verständnis für die formalen und inhaltlichen Kriterien dieser Gattung entwickeln und besonders das Wesen der dramatischen Situation als einer menschlichen Grundsituation erfassen. In diesem Bereich bieten sich besondere Möglichkeiten für Erörterung und Charakteristik an." (477, Unterstreichung v.V.)

Bei STAIGER stehen alle drei Gattungsnamen als Ausdruck menschlicher Existenz schlechthin:

"Die Begriffe lyrisch, episch, dramatisch sind literaturwissenschaftliche Namen für fundamentale Möglichkeiten des menschlichen Daseins überhaupt, und Lyrik, Epos und Drama gibt es nur, weil die Bereiche des Emotionalen, des Bildlichen und des Logischen das Wesen des Menschen konstituieren, als Einheit sowohl wie als Folge, worin sich Kindheit, Jugend und Reife teilen." (478)

Zwei Behauptungen, die über die unmittelbare Kennzeichnung der literarischen Gattungen als Existenzmöglichkeit des Menschen hinausgehen, erwecken dabei vermehrte Aufmerksamkeit: zum einen die Zuordnung der drei Gattungsbegriffe zu unterschiedenen Menschenaltern, die sich pädagogisch als Altersadäquanz oder Stufengemäßheit niederschlagen: auch der Berliner Lehrplan weist (wie übrigens die meisten anderen bislang besprochenen) den unteren Klassen zunächst das Gedicht als adäquate Literaturform zu, behält andererseits den Umgang mit dem Drama den reiferen Jahren der Oberstufe vor. Zum zweiterinnert die Aufteilung des menschlichen Wesens in seine drei Konstituentien (Emotion, Bildlichkeit und Logik) an die traditionelle Dreiteilung des ebenfalls altersstufenbezogenen Aufsatzunterrichts, dem eine bestimmte, auf K. BÜHLER zurückgeführte Sprachauffassung zugrunde liegt. Vollends evident wird dieser Zusammenhang von Literatur- und Sprachauffassung, der sich in allen möglichen Varianten im bisherigen Deutschunterricht aufweisen ließ, wenn wir uns die Staigersche Interpretation der neukantianischen Philosophie bzw. Anthropologie vergegenwärtigen, wie sie etwa in CASSIRERS "Philosophie der symbolischen Formen" vorliegt:

"Die Stufenfolge lyrisch - episch - dramatisch, Silbe - Wort - Satz entspricht den von Cassirer beschriebenen Stufen der Sprache: die Sprache in der Phase des sinnlichen Ausdrucks, die Sprache in der Phase des anschaulichen Ausdrucks, die Sprache als Ausdruck des begrifflichen Denkens." (479)

Indes läßt sich der Literaturbegriff des Berliner Lehrplanes nicht auf den der Staigerschen Literaturanthropologie reduzieren (480). Viel eher wird in ihm eine Betrachtung von Literatur propagiert, welche verschiedene literaturwissenschaftliche Methoden angewendet wissen möchte, wenn auch zusammen mit der Literaturontologie ahistorische und werkimmanente Betrachtung dominieren mögen, indem z.B. der 11. Klasse "Interpretationsaufgaben, besonders zu innerliterarischen Aspekten, Versuche werkimmanenter Wertung" aufgegeben werden oder in der 12. Klasse für die Arbeitsrichtung "Literarische Wertung" gefordert ist:

"Die Problematik der Wertung unter dem Gesichtspunkt der Überzeitlichkeit und der Bedeutung für die Gegenwart. Diesem Aspekt ist in dieser Klasse besondere Bedeutung beizumessen." (481)

Indem der Berliner Deutschlehrplan (ähnlich wie die RL Niedersachsen '65) Literatur in ein 'Innen' und 'Außen' spaltet - womit zudem noch die Modernität solchen Verfahrens dokumentiert werden soll - verfällt er gerade wieder jenem Standpunkt, dem er eigentlich entfliehen wollte. Werden "innerliterarischer" und "außerliterarischer (soziokultureller) Aspekt" getrennt, ist die Entscheidung schon getroffen, was Literatur ihrem Wesen nach ist und was ihr zusätzlich noch von außen zukommt. Die Unfähigkeit, beides, Kunstgegenstand und Gesellschaft, zu vermitteln, trägt letztlich nur Aspekte, beliebige und solche, die sich widersprechen, an den Gegenstand heran: als "außerliterarische Aspekte" gelten darum der "historische und politische Aspekt", der "gesellschaftliche Aspekt" (ist der unhistorisch, unpolitisch?), der die "Standes- und Klassengebundenheit von Dichtung" untersuchen soll, im Gegensatz oder in Übereinstimmung mit dem "moralischen Aspekt", unter welchen "Tendenz, engagierte Dichtung,

provozierende Dichtung, idealistische Dichtung, l'art pour l'art" subsumiert werden, schließlich nicht zu vergessen den "biographischen" und "geistesgeschichtlichen Aspekt" (482).

Zum Schluß noch ein Blick auf den literarischen Kanon: die 15 Jahre alte Diskussion um Lesebuch und Lektürekanon (483) zeitigt erste Folgen. Bemerkenswert vor allem ist die Offenheit für moderne Texte in den Klassen 11 - 13, von denen die letztere sich ausschließlich mit Problemen der Gegenwartsliteratur auseinandersetzen soll. So findet sich von HANDKES "Publikumsbeschimpfung" bis zu WEISS' "Gesang vom Lusitanischen Popanz" (erstmalig seit dem Bremer Deutschlehrplan 1950 wird mit M.v.d.GRÜNS "Irrlicht und Feuer" auch ein Produkt der sog. Arbeiterliteratur vorgeschlagen), ein breites Spektrum modernster Literatur in den Textvorschlägen, wobei daneben die Intention, manche der "versäumten Lektionen" nachzuholen (BÜCHNER, HEINE, HERWEGH, DÖBLIN werden für die 12. Klasse vorgeschlagen) nicht vergessen werden soll (484).

Um das Resümee zu vervollständigen, ist es vielleicht ganz nützlich, das Ergebnis unserer Betrachtung mit dem Anspruch, den dieser Lehrplan sich selber setzte, zu vergleichen. Carl-Heinz EVERS, der Berliner Schulsenator, unter dessen Ägide der Lehrplan entstand, charakterisiert ihn ganz allgemein:

"Sie (die Rahmenpläne, Anm.v.V.) versuchen, den neuesten Stand der pädagogischen Forschung zur didaktischen Modernisierung auf allen Stufen der Berliner Schule zu berücksichtigen" (485)

Gerade dieses leistet der Rahmenplan freilich nicht. Wie vielen Lehrplänen vor ihm gelingt es ihm kaum, die allgemeinen Vorstellungen (gefaßt sozusagen als Leitlinien) in fachspezifische Lehrpläne umzusetzen. Am deutlichsten wird dies mit dem Verschwinden des allgemeinen Ziels Herstellen von Chancengleichheit, das ja irgendeine Art kompensatorischer Erziehung notwendig impliziert - wie problematisch diese selber wieder sein mag -, auf dem Weg von den allgemeinen Be-

stimmungen zu den fachspezifischen Lernzielen. Daß diese selbst dem auf Exaktheit und Präzision zielenden Maßstab moderner didaktischer und curricularer Theorie nicht gewachsen sind, bestätigt nur jenes Urteil.

1.3.2.2 Das bayerische Kollegstufenmodell 1970/72 (486)

Von seinen Autoren im Staatsinstitut für Schulpädagogik in München wird das bayerische Kollegstufenmodell als "curricularer Lehrplan" vorgestellt, dieser Begriff meint somit sowohl Absetzung von der bisherigen Lehrplankonstruktion wie er andererseits den Unterschied zu dem Begriff Curriculum hervorhebt:

"Er (der Begriff 'curricularer Lehrplan', Anm.v.V.) soll einerseits die Distanz gegenüber früheren, in Form und Inhalt veralteten Lehrplänen betonen, andererseits sich abgrenzen von übertriebenen Hoffnungen, die auf ein (nur langfristig zu schaffendes) Curriculum gesetzt werden. Das Modell 'curricularer Lehrplan' verzichtet - im Gegensatz zum Curriculum-Modell - bewußt auf vollständige Durchplanung des Unterrichts (...), da nur unter Verzicht auf durchgängige Operationalisierung von Feinzielen eine kurzfristige Bereitstellung von curricularen Lehrplänen möglich ist (pragmatischer Gesichtspunkt)." (487)

Da das bayerische Kollegstufenmodell unter allen diskutierten Lehrplänen den KMK-Vorstellungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe am nächsten kommt, erörtern wir im folgenden auf allgemeiner Ebene nur die besonderen bayerischen Modifikationen und Akzentuierungen der KMK-Reform.

Die Kollegstufe umfaßt die bisherige gymnasiale Oberstufe, beschränkt sich im Grunde aber auf die letzten beiden Klassen des bisherigen Gymnasiums, da die 11. Klasse nur der Vorbereitung auf diese neue Form dient: erst nach ihr erfolgt die Aufteilung in Kursgruppen und Studienhalbjahre. Das allgemeine Ziel dieser neuen Oberstufenform besteht in der "Sicherung der Studierfähigkeit des Abiturienten", darüberhinaus ist die Kollegstufe aber "in ihren Lernzielen so angelegt, daß der Abiturient von hier aus ebenso den Weg in die Hochschule findet wie in andere Berufsausbildungen und in bestimmte

Berufe unmittelbar." (488). In der Differenzierung der Kollegstufe in verschiedene Kursarten (Leistungs- und Grundkurse) nimmt sich dieser Ansatz zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung jedoch sogleich wieder zurück: obgleich das Modell seine Offenheit für die Einbeziehung praxisorientierter Kurse herausstreicht, ist diese Einbeziehung gegenwärtig jedenfalls nicht möglich, denn die entsprechenden Curricula gibt es (noch) nicht. "Das Lernziel der Leistungskurse besteht" somit ausschließlich "in der Sicherung der Studierfähigkeit", einer speziellen Studierfähigkeit, wie sich zeigen wird, denn die Sicherung "der allgemeinen Studierfähigkeit" wiederum, verknüpft mit der Sicherung einer im Detail überhaupt nicht mehr ausgewiesenen "Basis für einen unmittelbaren Übergang in das berufliche Leben", wird den Grundkursen zugewiesen (489).

An Stelle der von der KMK vorgeschlagenen Trennung in einen Pflicht- und Wahlbereich, tritt mit dem gleichen Effekt im bayerischen Modell ein den WRK-Kriterien entsprechender Bereich von "festgelegten Grundkursen" (in: Sprache und Literatur (Deutsch und Fremdsprachen) - Mathematik und Naturwissenschaften - Gesellschaftswissenschaften einschließlich Geschichte sowie Religionslehre - musische Fächer und Leibeserziehung), zu welchen fakultative Grundkurse hinzutreten können. Wie schon bei WRK und KMK ist der Bereich der wählbaren Leistungskurse insoweit eingeschränkt, daß mindestens einer eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein muß.

Organisatorisch unterscheiden sich Leistungs- und Grundkurse nicht nur in der zugewiesenen Wochenstundenzahl (6 und 3), sondern auch in der Zahl ihrer Teilnehmer: Leistungskurse arbeiten meist in sog. Kleingruppen (bis zu 15 Teilnehmer), Grundkurse in sog. Großgruppen (bis zu 30 Teilnehmer) (490).

Allergrößte Aufmerksamkeit widmet das Kollegstufenmodell den Methoden der Leistungserhebung und Leistungsbewertung, wobei das von der KMK vorgeschlagene Punktesystem wesentlich erweitert und kompliziert wird. So befassen sich die allgemeinen Handreichungen auch ausführlich mit möglichen Formen

der Leistungsüberprüfung, kommen dabei allerdings kaum (unter Zuhilfenahme scheinbar objektiver Verfahren - z.B. BLOOMs Lernzieltaxonomie) über eine Beschreibung herkömmlicher Prüfungsarbeiten hinaus (Kurzarbeit, Klausur und Facharbeit) (491). Formal läßt sich schon jetzt der Widerspruch zwischen Überbetonung von Leistungsmessung und -beurteilung und der allgemeinen Charakterisierung des ganzen Modells als curricularem Lehrplan festhalten, inhaltlich wird er sich an der mangelnden Operationsalisierbarkeit der Lernziele der einzelnen Fächer, die ja die Bezeichnung curricularer Lehrplan gerade eingesteht, erweisen.

Der Deutschlehrplan, zunächst für drei Semester ausgearbeitet, zeichnet sich dadurch vor dem bislang diskutierten aus, daß er eine übergreifende Aufgabenstellung des Faches Deutsch für beide Kursarten nicht mehr explizit formuliert. In den Grundkursen erhält das Fach Deutsch insofern eine Sonderstellung im Fächerkanon, als es der Vermittlung allgemeiner sprachgebundener Arbeitstechniken dient, deren Mangel bei den Studienanfängern von den Universitäten seit geraumer Zeit beklagt würde. Hauptsächlich sprachlich bestimmte Fähigkeiten werden darum dem Kollegiaten vermittelt. Die Grundkurse sollen ihn befähigen :

- "-den Anforderungen, die jedes Studium an sein Sprachverständnis sowie seine mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit stellen wird, zu genügen,
- sich mit Verständnis am kulturellen Leben zu beteiligen,
- sich kritisch mit der Sprache seiner Umwelt auseinanderzusetzen." (492)

Der fehlenden Gesamtzielsetzung des Faches entspricht die Zersplitterung in einzelne Arbeitsgebiete, die als vereinzelt die Inhalte ganzer Studienhalbjahre ausmachen: das erste betont das "Sprechen", das zweite das "Lesen", das dritte das "Schreiben", das vierte endlich das "Verstehen". In dieser Vierteilung stimmt das bayerische Modell exakt mit den vier grundlegenden Bildungskategorien HELMERS' überein, teilt freilich auch das prinzipielle Dilemma dieser Konzeption (vgl.S. 333 ffund 342 ff).

Ähnlich wie der Lehrplan mit Sprache verfährt, es interessiert nicht, was sie ist - obgleich dies die Voraussetzung für einen kritischen Umgang mit ihr bildet -, sondern nur die Fertigkeit, sie zweckmäßig zu handhaben, geht er auch mit dem Bereich Literatur um. Zum einen beschränkt die ausführliche Vermittlung sprachlich bestimmter Arbeitstechniken den Raum, der für Beschäftigung mit Literatur noch übrig bleibt: sie gehört nur noch im 3. und 4. Semester zu den Lehrplaninhalten. Zum zweiten richtet sich das Interesse gar nicht mehr auf sie als Gegenstand Literatur, dieser ist vielmehr Mittel für andere Absichten, herabgesunken zum bloßen "Übungsstoff". Zum dritten sind die wenigen Bereiche eines möglichen Literaturunterrichts, die als solche ausgewählt werden, für deren Auswahl es aber kein Kriterium gibt, zuerst einmal auf die Bedürfnisse des späteren Literatur'konsumenten' abgestimmt: das Sachgebiet des 3. Semesters gliedert sich in "Literatur als Ware", "Information und Unterhaltung in Rundfunk und Fernsehen", "Film, Hör- und Fernsehspiel" (493).

Eine besondere Variante der Literaturbetrachtung unter verschiedenen Gesichtspunkten bildet die Zuordnung bestimmter Gattungen und Aspekte: das dem Anschein nach Gesellschaftsferne verdient auch die Behandlung als autonome Kunst, "Lyrik" gilt ausschließlich "als ästhetisches Phänomen", wogegen die literarische Gattung, in deren Inhalt sich Gesellschaft allemal 'gespiegelt' wiederfindet, der Roman "als Ausdruck soziokultureller Veränderungen" genommen wird (494).

In neuen Formulierungen finden wir die alten Arbeitsgebiete als Lernziele der Leistungskurse wieder, diese sollen den Kollegiaten dazu befähigen:

- " - einen literarischen Text kritisch unter Berücksichtigung seiner historischen, soziologischen und sprachlichen Voraussetzungen zu lesen,
- sich mit der Sprache in ihrer historischen, soziologischen und eigengesetzlichen Bedingtheit auseinanderzusetzen,

- die Sprache als mündliches und schriftliches Kommunikationsmittel differenziert zu benützen,
- eine längere selbständige Arbeit zu planen und durchzuführen." (495)

In den Themenkreisen (einem der drei Gliederungsprinzipien der Semesterkurse neben "Sprachgestaltung" und "Arbeitstechnik") wird Literaturbetrachtung gleichrangig mit Sprachunterricht behandelt, wobei in diesen auch die Analyse nicht-poetischer (z.B. wissenschaftlicher und politischer) Texte fällt.

Was die anderen Kollegiaten in 2 bis 3 Semestern Grundkurs Deutsch an sprachlich vermittelten Arbeitstechniken gelernt haben, absolviert der Teilnehmer des Leistungskurses im Grunde in seinem ersten Semester. Unter den Richtzielen "Praxis und Theorie der Rede und des Gesprächs" sowie "Analyse wissenschaftlicher und politischer Texte" erlernt er vorzüglich am Modell der Kommunikationstheorie (496) all die Kenntnisse und Fähigkeiten, die als zweckmäßiger Gebrauch von Sprache seine allgemeine Studierfähigkeit zum Resultat haben sollen.

Das zweite und dritte Semester gehören thematisch dem Literaturunterricht, jedoch wird inhaltlich das auseinandergerissen, was - bei gutwilliger Interpretation - das allgemeine Lernziel noch als zusammengehöriges faßte: die Lektüre eines literarischen Textes unter Berücksichtigung seiner verschiedenen Voraussetzungen. Diese Einheit löst sich auf in verschiedene Semesterthemen: das zweite Studienhalbjahr betreibt die "Analyse poetischer Texte" in der Form von "Poetik, Interpretation, literarischer Wertung", das dritte Semester widmet sich der "historischen und soziologischen Literaturbetrachtung". (497) Schauen wir uns die Explikation dieser Begriffe in den Lehrplanvorschlägen zu den verschiedenen Semestern näher an, so stoßen wir auf merkwürdige Ungereimtheiten, die sich nicht dem durch graphische Aufmachung und curriculare Struktur erweckten Eindruck der Präzision und Stringenz des Vorschlages fügen wollen. Zunächst geht es unter dem Richtziel "Analyse poetischer Texte" darum, die "gattungsspe-

zifischen Merkmale" eines Textes zu erkennen. Der zweite Schritt jedoch zielt auf "Einblicke in die Methoden der Literaturbetrachtung" an Hand von Lerninhalten (z.B. den Problemen der postivistischen oder literatursoziologischen Methode), die im dritten Semester selber wieder als allgemeines Richtziel "soziologische und historische Literaturbetrachtung" auftauchen, wo wiederum in der Form des Lernziels "Kenntnisse von den Hauptfaktoren des literarischen Lebens" (498), der eingangs noch getroffene Unterschied von positivistischer und literatursoziologischer Methode eskamotiert ist: soziologische Betrachtung der Literatur erfolgt gemäß den Maximen positivistischer Literatursoziologie, deren Kategorien sich stichwortartig zu Lerninhalten verfestigt haben:

"Autor: Gesellschaftliche u. wirtschaftliche Stellung
des Schriftstellers; Urheberrecht (...)
Vermittlung : Verlage und Verlagsgruppen, Buchhandel
(...)"

Publikum: Verbraucherschichten (...)" (499)

Versucht man die einzelnen Lernziele aus dem Themenbereich Literatur des Leistungskurses zu überblicken und zu systematisieren, so läßt sich in seinem enzyklopädischen Charakter kein Unterschied etwa zu seinem Vorgänger, dem Lehrplan '64 festmachen: alle möglichen, bislang im Literaturunterricht vertretenen Bereiche sind angeführt: der Textbegriff ist erweitert, die Gebrauchs- und expositorischen Texte sind allerdings dem Sprachunterricht zugeordnet, Poetik und deren Geschichte (ab ARISTOTELES) wird betrieben, ebenso wie gattungspoetische Kenntnisse verlangt werden, literarische Wertung und Kritik sind Lernziele des zweiten Semesters, wie auch die unterschiedenen literarischen Methoden, unter denen bestimmte bevorzugt werden. Wie schon in den ersten Nachkriegslehrplänen werden Kenntnisse in Literaturgeschichte, wenigstens was die Hauptepochen vom Mittelalter bis zur Gegenwart anlangt, erwartet. Daß schließlich auch noch ein "Überblick über Probleme der deutschen Literaturwissenschaft" (500) gegeben werden soll, kennzeichnet den Leistungskurs Deutsch

endgültig als einen, der in einer fachspezifischen Studierfähigkeit resultiert. Der Kollegiat, der ihn durchlaufen hat, ergreift mit einiger Wahrscheinlichkeit das Studium einer Philologie, wenn nicht gleich der Germanistik.

Erinnern wir uns der eingangs erwähnten 'Vorzüge' eines solchen curricularen Lehrplanes, so realisieren sich diese auf der Ebene der Lerninhalte allenfalls in der Rezeption bestimmter moderner Disziplinen, bzw. Methoden, denen gegenüber sowohl als Wissenschaften wie auch in ihrer Verwendung in der Schule erhebliche Bedenken erhoben werden müssen (das gilt insbesondere für die Kommunikationstheorie und die positivistische Literatursoziologie, vgl. S. 387ff). Schauen wir dagegen auf den vom Kollegstufenmodell so favorisierten Bereich der Leistungsmessung und Leistungskontrolle, so finden wir als Lernzielkontrollen für die Deutschkurse nur allzu häufig "Fragen zum Stoff", "Fragen zum Text", "Texterschließung" etc, alles Angaben also, die "den Lernprozeß überhaupt nicht durchsichtiger machen als die bisherigen Pläne" (501).

1.3.2.3 Hessen: Der Bildungsplan Deutsch 1969 und die Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I 1972

Anders als bei den bislang besprochenen beiden Lehrplänen fehlt dem hessischen Bildungsplan Deutsch von 1969 (502) der allgemeine Rahmen eines schulischen oder wenigstens gymnasialen Bildungsplanes. Jedoch kann diese Tatsache nicht überraschen, wenn man bedenkt, daß sich die allgemeine Krise des Ausbildungssektors im schulischen Bereich auch und vor allem in der Form der Kritik am traditionellen Deutschunterricht (Lesebuchkritik, Problematik des Kanons und der Auslese durch Sprachfertigkeit etc) äußerte. Insofern sich also der allgemeine Unmut gerade gegen dieses zentrale Schulfach richtete, stand seine Änderungsbedürftigkeit außer Frage, wie unklar auch immer - gemessen am Stand der didaktischen und fachwissenschaftlichen Diskussion gerade zu diesem Zeitpunkt - die Ziele, auf die hin verändert werden sollte, sein

mochten. Mit der Kennzeichnung eben dieses Mangels beginnt der Bildungsplan, wenn er sich selbst als "in dreifacher Hinsicht vorläufig" bezeichnet, da die "gegenwärtige Fachdiskussion (...) zu keinem eindeutigen und von allen an diesem Unterricht Beteiligten anerkannten Ergebnis geführt (hat)". Betrachten wir die drei apostrophierten Mängel näher, so stoßen wir auf aus der Lehrplandiskussion her Altbekanntes: Zunächst wird das Verhältnis Fachwissenschaft zu Schulfach kritisch beleuchtet: "Das Verhältnis des Deutschunterrichts zur germanistischen Fachwissenschaft ist gestört", beklagt wird vor allem die ungenügende Rezeption von Linguistik und Literatursoziologie im Unterricht (503); zum zweiten hat die Curriculumtheorie das Problem der Operationalisierbarkeit noch nicht gelöst: "Nur ungenügend geklärt ist bislang die Frage, wie das Verhältnis von Lernzielen zu Inhalten (Stoffen) und Verfahren für die einzelnen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts bestimmt werden kann (...)", drittens endlich werden lernpsychologische und organisatorisch-strukturelle Probleme angeführt: "Schwierigkeiten bereitet ferner die Aufgabe, den organisatorischen Rahmen und die Anordnung der geforderten Lernprozesse im Hinblick auf bestehende Organisationsformen (Jahrgangsklassen usw.) (...) verbindlich zu bestimmen." (504) Schon in der Festsetzung der Bildungsziele ("Aufgaben") wird der Lehrplan an diesem Problembewußtsein zu messen sein.

Zunächst werden diese "Aufgaben" als "politische" und "gesellschaftliche vermittelte" gesetzt, auf die hin "das Fach (...) kritisch zu öffnen" (505) sei. Von ihrem politischen Charakter, ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit ist jedoch nicht die Rede, Gegenstand der "Einführung" müßten dann ja gesellschaftstheoretische Überlegungen sein, die mittels einer Analyse des Schulfaches Deutsch sich ergeben hätten. Diese Überlegungen aber können hinter der Formulierung der einzelnen Aufgaben allenfalls vermutet werden. So unterstellen die beiden ersten, und damit wohl wichtigsten Aufgaben, "kompensatorische Sprachförderung" und "Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten" als "Befähigung zum Kode-Wechsel"

(von der zugrunde liegenden Sprachbarrierentheorie wird anläßlich der Rahmenrichtlinien zu handeln sein), ebenso wie die dritte Aufgabe der Bildung von "kritischem Bewußtsein" an Hand der Literatur ein Gesellschaftsbild, das nicht mehr von der Harmonievorstellung der 50er und 60er Jahre geprägt ist, vielmehr diese Gesellschaft in der Form interpretiert, in der sie faktisch erscheint: als eine der Schichten und partiellen Interessenkollisionen.

Der Mangel, den Aufgaben zwar das Prädikat politisch zugesprochen, sie faktisch aber nicht als politische bestimmt zu haben, kommt deutlich zum Vorschein, wenn es um die Formulierung der daraus folgenden "pädagogischen Aufgaben" geht. Die Form der Ableitung oder Übersetzung geschieht nämlich fast ausschließlich dergestalt, daß die Formulierungen der "politischen" Aufgaben als pädagogische wörtlich wiederholt werden. Fünf allgemeine "Lernziele" (wie sie H. IVO als einer der Mitautoren des Planes auch nennt (506)) werden festgehalten:

1. Bildung und Förderung der Sprachfähigkeit der Schüler,
2. Bildung von Sprachbewußtsein,
3. Motivierung für die Aufnahme von Literatur,
4. Bildung von Literaturverständnis,
5. Orientierung im literarischen Leben (507).

Die auch quantitative Betonung der Ziele des Literaturunterrichts wie seine ausführliche Begründung am "Ende des ästhetischen Zeitalters" (508) scheinen zunächst der Intention des Lehrplanes zu widersprechen, den Unterricht hauptsächlich als sprachbildenden zu betreiben, was sich schon an der zeitlichen Gewichtung der einzelnen Arbeitsbereiche zeigen wird. Die der Tendenz nach anwachsende Einschränkung dieses Unterrichtsgegenstandes Literatur verlangt aber andererseits - quasi im reziproken Verhältnis - nach neuen, ausführlichen Begründungen, warum er dennoch erhalten bleibt.

Aus diesen Schwierigkeiten der allgemeinen Aufgabenbeschreibung scheinen sich die hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch '72 vom Bremer Kollektiv als "erstes politisch relevantes Ergebnis der von 'Diskussion Deutsch' vorgetragenen didaktischen Perspektiven" apostrophiert (508 a), längst befreit zu haben. Eindeutig wie selten zuvor fassen sie das allgemeine Lernziel des Deutschunterrichts in ihrem ersten Satz:

"Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern." (509)

Das Bemerkenswerte, was sie von allen bis zu diesem Zeitpunkt erschienen Lehrpläne unterscheidet - darum stehen sie auch am Ende einer Betrachtung der Geschichte des gymnasialen Deutschlehrplanes und signalisieren zugleich einen tendenziellen Neubeginn - ist ihr schulformübergreifender Charakter: die Rahmenrichtlinien sind ein einheitlicher Lehrplanvorschlag für alle Schüler einer bestimmten Alterstufe. Damit sind bedeutsame, auch die Organisationsstruktur betreffende Implikate angesprochen: derartige schulstufenbezogene Rahmenrichtlinien beinhalten eine "Entscheidung für die Förderstufe - Entscheidung für die Gesamtschule (...)" (510).

Dem Dilemma aller neueren Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung vermögen jedoch auch diese Richtlinien nicht zu entkommen. Nach dem Scheitern der sog. Großen Curriculumkommission (unter KLAFKI) (511) stellen diese Richtlinien quasi den Prototyp der sog. mittelfristigen Curriculumentwicklung dar. Vergleichbar darin vielleicht dem bayerischen "curricularen Lehrplan" schließen sie einen (schlechten) Kompromiß zwischen dem bislang Praktizierten und einem Idealtypus von Curriculumentwicklung, der zwar ohne immensen finanziellen und zeitlichen Aufwand kaum zu erreichen ist, der sich darüber hinaus selber aber als grundsätzlich widersprüchlich darstellt. Genau diesen Sachverhalt exemplifizieren die Deutsch-Richtlinien. Zum einen führen sie traditionelle Aufgaben fort, sie fordern beispielsweise die Beschäftigung mit Literatur, was die meisten konservativen Kritiker aus begreiflichem Eifer

überlesen haben, finden aber, da der alte Lehrplan unter generellem Ideologieverdacht gestellt ist, selber keinen rechten Grund mehr für diese Beschäftigung. Zum anderen kreisen sie im Zirkel der Curriculumtheorie. Die Wissenschaft selbst ist nicht imstande, Auswahlkriterium für das zu bieten, was Schule an Bildung, Unterrichtsstoff o.ä. vermitteln soll, statt dessen ist es Erziehung und Unterricht aufzugeben, auf bestimmte Lebenssituationen und deren Bewältigung vorzubereiten, zu diesem Ziele werden adäquate Qualifikationen ermittelt, die selber wieder in entsprechende Lernziele umgesetzt werden müssen. Jedoch, Lebenssituationen, Qualifikationen, Lernziele sind immer schon bestimmte, können nie auf das Ganze des künftigen Lebens zielen - nicht einmal was den späteren Beruf anlangt -, sie müssen selber also ausgewählt werden - vom Experten. Und dieser zeichnet sich durch Sachverstand aus als Wissenschaftler, und als dieser vertritt er einen bestimmten Standpunkt innerhalb der Pluralität von Schulen und Methoden.

Der Standpunkt der RRD konzentriert sich für einen der Mitautoren als Hilfe, Unterstützung, Emanzipation für die Situationen, für die bislang keine (oder zuwenig) Unterstützung gewährt wurde:

"Die RR versuchen, von der herkömmlichen Gliederung des Deutschunterrichts ausgehend, besonders auf solche Situationen vorzubereiten, für die die Schüler in der außerschulischen Erziehung keine Hilfe erhalten." (512)

Den entwickelten Zusammenhang erläutert schon die Einleitung der RRD aufs deutlichste. Die Explikation des allgemeinen Lernziels stellt zugleich als sprachwissenschaftliche Konsequenz einer umfassenderen sozialwissenschaftlichen Theorie (welcher, wird nicht gesagt) ein bestimmtes Verständnis von Sprache vor, welches an dieser Stelle hauptsächlich als Kritik an der bisherigen Verwendung der "Hochsprache" sowie am Konzept kompensatorischer Erziehung zu dieser Sprache, die ja noch der BP '69 forderte, vorgetragen wird. Was die RRD unter Sprache verstehen, betrifft zunächst nicht diese sel-

ber, sondern präsentiert sich als ein Kaleidoskop von Möglichkeiten und Situationen, in denen Sprache verwendet wird: mit der Sprache erlernen die Schüler "schichtenspezifische Formen der Verständigung", dadurch erwerben sie ein "gesellschaftlich vermitteltes Verständnis von sich selbst und ihrer Umwelt". Öffentliche und private Konflikte drücken sich in der Regel auch in Sprache aus", schließlich und endlich ist "Sprache (...) auch ein Mittel zur Verschleierung von Konflikten" genauso wie sie auf der anderen Seite "Möglichkeiten zur Lösung dieser Konflikte (liefert)": (513, Hervorheb.g.v.v.) Nicht, was Sprache ist und welche Konsequenzen sich daraus für den Sprachunterricht ergeben, wird zunächst geklärt, sondern in welchen Zusammenhängen sie erscheint, verwendet wird. Insofern ist auch FELLINGER zuzustimmen, wenn er meint, "daß der grundlegende Mangel der (...) zugrundeliegenden Auffassung von Sprache die Reduzierung von Sprache auf ein Instrument ist" (514) Auch wenn auf der ersten Seite sogleich CHOMSKY zitiert wird - allerdings mit der grundlegenden 'Modifizierung' von "idealem Sprecher-Hörer" zu "realem Sprecher-Hörer" - dokumentieren die RRD an anderer Stelle explizit ihr Desinteresse an Sprachtheorie, der es wenigstens dem Anspruch nach um Erkenntnis von Sprache ginge. Wie in der gesamten Pragmalinguistik und Sprechakttheorie, deren unzureichende Rezeption durch die RRD hier nicht zur Debatte steht (515), kommt es diesen Richtlinien ebenfalls nur auf die instrumentelle Verwendbarkeit von Theorien an:

"Es ist nicht Aufgabe (...) eine vollständige Systembeschreibung von Sprache, nach welcher Theorie auch immer, zu liefern. Die Aneignung eines linguistischen Begriffsinstrumentariums und linguistischer Beschreibungsverfahren durch die Schüler ist erforderlich, soweit sie für die Untersuchungen der Sprachverwendungen benötigt werden." (516)

Wir können nun den grundlegenden Mangel als einen für die gesamten RRD charakteristischen Widerspruch etwas präziser kennzeichnen: Sprache wird nur ihrer Erscheinungsform (Verwendungsweise) nach Gegenstand der Richtlinien, darin selber verbirgt sich aber die Erkenntnis, daß sie Erscheinungsform von etwas

anderem, von ihr Unterschiedenen ist: sie bringt die schlechte Praxis der Gesellschaft zum Ausdruck (Herrschaftsinstrument, Mittel der Verschleierung, Ausdruck der Schichten, etc.); zum anderen aber soll gerade sie das Mittel zur Aufhebung dieser schlechten Praxis sein, dafür steht die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als allgemeines Lernziel.

Daß ein so fundamentaler Widerspruch manch andere Ungereimtheit versteckt, sei bloß am Rande noch bemerkt. Gerade Oskar NEGTE, der, wie es scheint, mit seiner These der "sozialen Topik" nur halbseitig, was ihre positiven Funktionen für die Sprechweise der Arbeiterklasse betrifft, von den Richtlinienautoren rezipiert worden ist, macht auf die Mängel des Soziolekts der Unterschicht (autoritäres Verhalten, Konformismus etc.) aufmerksam, ebenso wie er "die Mechanismen der Kulturindustrie, die die soziokulturelle Identität und die existierenden Formen des Klassenbewußtseins der Arbeiterschaft zu zerstören drohen", hervorhebt (517). Gerade von den Massenkommunikationsmitteln sehen aber die RRD die - letztlich doch notwendige - Verbreitung der Hochsprache übernommen, so daß diese die Schule kaum mehr zu kümmern braucht (518).

Wir erinnern uns kurz der vom BP '69 apostrophierten allgemeinen Aufgaben: kompensatorische Sprachförderung und Auseinandersetzung mit der literarischen Tradition und stellen fest, daß der Deutschunterricht sich zu Erfüllung dieser Zwecke in vier bereits bekannte Aufgabenbereiche gliedert:

- I Sprachliche Übungen (entspricht Sprech- und Aufsatz-
erziehung)
- II Reflexion über Sprache (= Sprachbetrachtung)
- III Umgang mit Literatur (= Leseerziehung, Literaturunter-
richt)
- IV Gestaltungsversuch (= Teile der Aufsatz-
erz.) (519)

Für die "kompensatorische Erziehung" - einer ihrer 'Erfinder' B. BERNSTEIN, hat recht bald von dem "Unfug", der mit ihr getrieben werden, gesprochen (520) - scheinen am ehesten die Bereiche I und II geeignet. Ein Jahr nach Publikation

des BP '69 stellte einer der neueren Präzeptoren der Deutschdidaktik, H. HELMERS in einer sehr formal vorgehenden Analyse des hessischen Lehrplanes fest, daß verschiedene Arbeitsgebiete einfach fehlten, die eine Anpassung an die gemeinsprachliche Norm hätten leisten können (521). Darüber hinaus stellt dieser Beitrag mit wünschenswerter Klarheit fest, indem er gerade die der kompensatorischen Sprachförderung dienenden Lernbereiche in ihrer gesellschaftlichen Relevanz betont, daß kompensatorische Erziehung und Erfüllung gesellschaftlicher Bedürfnisse keinesweg einander - gar antagonistisch - ausschließen, vielmehr Bildung des Individuums in diesem Sinne nicht nur dessen Recht, sondern vielmehr auch als Pflicht der Gesellschaft ihrer eigenen Reproduktion wegen aufgegeben ist.

Wenn aber kompensatorische Erziehung gleichsam ein 'blindes Motiv' des hessischen Deutschlehrplans verkörpert, fragt man sich, womit sich die Arbeitsbereiche sonst beschäftigen. Der Arbeitsbereich "Sprachliche Übungen" befaßt sich mit durchaus bekannten Aufgaben, zu seinem Geschäft zählen besonders die Schulung der unterschiedenen Aufsatzarten (nach subjektiv/objektiv differenziert), die in der Erörterung zusammenfließen, sowie alle Formen von Gesprächstraining. Neu in diesem Bereich ist allenfalls die durch die Kanonerweiterung bedingte Beschäftigung mit Gebrauchstexten, wobei diese in der Form der "Analyse von Textsorten" partiell auch dem Bereich "Reflexion über Sprache" zugeordnet werden (522). Der Wille, gegenüber dem bislang Gewohnten unbedingt Neues anzubieten, macht sich vor allem in der Wahl der Bezeichnungen der Unterrichtsgegenstände geltend. Indem sich die Novitäten aber fast ausschließlich auf Terminologisches beschränken, bleibt der fade Geschmack des alten Weins in neuen Schläuchen. Mit Bedacht wird so auf der Oberstufe die herkömmliche Bezeichnung der beiden für sie zutreffenden Aufsatzarten vermieden: der Besinnungsaufsatz verpuppt sich zu einer "Darlegung eines Sachverhaltes mit kritischer Stellungnahme", wohingegen sich die Erörterung unpretentiöser als "Arbeit mit einem gedanklichen Text" zu erkennen gibt.

Nicht länger überprüfen (wie unzulänglich auch immer) Schulaufgaben oder Extemporalien den Lernerfolg der Schüler, vielmehr werden "Kenntnisse und Fertigkeiten (...) am besten durch schriftliche Befragungen festgestellt" (523).

Die Krönung des Oberstufen-Aufsatzes, die "größere schriftliche Arbeit" als "Vorbereitung für die Arbeiten (...), wie sie in den Anfangssemestern an wissenschaftlichen Hochschulen zu leisten sind" (524), verkörpert recht plastisch die "Diktatur der 4. Bildungsstufe" (525), nur bleibt das Lamentieren darüber unverständlich, schon immer war es nämlich Aufgabe des Gymnasiums von Anfang der 1. Klasse an, die Studierfähigkeit seiner Zöglinge zu gewährleisten.

Ganz im Sinne kompensatorischer Erziehung artikuliert der Aufgabenbereich "Reflexion über Sprache" zunächst sein Ziel:

- " - die Sprachkompetenz der Schüler zu erweitern;
- die Schüler zu befähigen, Kommunikationsgrenzen zu überwinden (...);
- Voraussetzungen zu schaffen, um Wirkungsmöglichkeiten von Sprache durchschauen (...) zu können;
- Distanz zur Sprache zu gewinnen (...)." (526)

Kaum ausgesprochen, werden diese Ziele schon wieder halb zurückgenommen, da ihnen die entsprechende Operationalisierbarkeit - ein wesentlicher Mangel des ganzen Lehrplans - fehlt (527). So kommt es nicht von ungefähr, daß der, zugegebenermaßen umstrittene, traditionelle Grammatikkurs der 5. und 6. Klasse einfach beibehalten wird, "weil es keine eindeutige und allgemein anerkannte Auffassung gibt, die zum Verzicht dieses Kurses zwingt." Für die folgenden Klassen, vor allem der Mittel- und Oberstufe, stellt sich dann das Problem, "die Ergebnisse und Verfahren der neueren Linguistik didaktisch umzusetzen." (528) Aber auch diese weiß ihren Gegenstand nicht mehr als einen zu erfassen, er zerfällt ihr in die Aspekte, die die verschiedenen linguistischen Disziplinen an ihn herantragen (wir kennen dieses Vorgehen bereits aus dem Literaturunterricht). Zunächst wird "Sprache in ihren zusammenwirkenden Einheiten (Grammatik)" von "Sprache in ihren gesellschaftlichen, psychischen und geschichtlichen

Bezügen (Sprache in der Kommunikation)" unterschieden. Damit hat aber der 'Zerfällungsprozeß' der Sprache erst eingesetzt: die Grammatik selber scheidet ihre Einheiten als verschiedene unter "den Aspekten der Beschreibung und den zugrunde liegenden Sprachtheorien" in Syntax, Semantik, Morphologie und Phonologie, auf der Oberstufe endlich differenzieren sich die 'außer'-sprachlichen Aspekte in Sprachsoziologie, Sprachkritik und Sprachpsychologie (529). Ein Sprachunterricht aber, und allgemeiner, ein Bildungsplan, welcher es explizit nur auf den Erwerb instrumenteller Kenntnis abgesehen hat (und hierin unterscheiden sich die beiden neueren hessischen Pläne kaum), also nicht die Erkenntnisse seiner Gegenstände intendiert, muß es sich schon gefallen lassen, wenn auch Zweifel an der Verwendbarkeit und schulischen Verwertbarkeit der angebotenen wissenschaftlichen Disziplinen geäußert werden (530). Daß der Lehrplan den Verwendungszusammenhang der vielen Aspekte und Theorieversatzstücke, die dem Schüler vermittelt werden wollen, nicht zu klären weiß, fällt wiederum auf seinen fundamentalen curricularen Mangel zurück.

Der Arbeitsbereich II "Umgang mit Literatur" erfuhr schon in seiner Bestimmung als pädagogische Aufgabe von den Bildungsplanautoren im Vergleich zu den anderen Teilgebieten vermehrte Aufmerksamkeit. Es scheint sinnvoll, an Hand eines längeren Zitats die 'gewandelte' Funktion des Literaturunterrichts auf ihr Stichhaltigkeit hin zu überprüfen. Zunächst wird als Aufgabe der "literarischen Bildung" - man ist überrascht, diesen Terminus in dieser Umgebung noch vorzufindenbenannt:

"Voraussetzungen für die kritische Teilnahme am literarischen Leben der Gegenwart zu schaffen" (531)

Eine Erläuterung interpretiert den Begriff "literarisches Leben" sogleich im Sinne der postivistischen Literatursoziologie, er "meint die Interaktionen der an der Entstehung, Verbreitung und Aufnahme von Literatur beteiligten Personen". (532) Die eigentliche Zielbestimmung der literarischen Bildung erfolgt jedoch erst nach einer kurzen Kritik bisherigen Literaturunterrichts:

- "1. Mit der Aufnahme von Literatur überschreitet der Mensch die Welt des zur unmittelbaren Lebensicherung Notwendigen; insofern birgt die Beschäftigung mit Literatur emanzipatorische Möglichkeiten. Mit der Anleitung zu solcher Beschäftigung soll eine ästhetische Sensibilisierung erreicht werden. (...)
2. Ob die emanzipatorischen Möglichkeiten der Beschäftigung mit Literatur tatsächlich verwirklicht werden, hängt von den konkreten gesellschaftlichen und individuellen Lagen ab. Literatur kann je nach der Einstellung, die Einzelne oder Gruppen ihr gegenüber einnehmen, sowohl systemerhaltend oder auch befreiend wirken. Es ist also notwendig, die ästhetische Sensibilisierung mit Wachheit gegenüber gesellschaftlichen Wirkungen von literarischen Formen und deren Rezeption zu verbinden." (533)

Emanzipation - wir lassen diesen schillernden Begriff an dieser Stelle unbefragt - so erfahren wir, soll dem Individuum in der Rezeption von Literatur gelingen als Freizeitbeschäftigung in einer von den Mühsalen der Produktion und Reproduktion dieser Gesellschaft abgetrennten Sphäre; ästhetische Sensibilisierung findet ihre Möglichkeiten nur in der 'Freizeit', die in ihrer Kontraststellung zur Zeit der Arbeit gerade ihre Abhängigkeit von dieser signalisiert. Derartige 'Befreiung' aber unterliegt genau dem Schein der Kunst in ihrer Autonomie und verfällt ihrem Zweck in dieser Gesellschaft, nämlich der scheinhaften Versöhnung des grundlegenden Widerspruchs, "wie die bürgerliche Gesellschaft über ihre beschränkte Wirklichkeit hinausgelangen kann, ohne sich als bürgerliche Gesellschaft aufzugeben." (534)

Objektives, Erkennbares findet sich an solcher Kunst nicht mehr, entweder ist sie systemerhaltend oder nicht, ganz nach Belieben. Der Zufall, die willkürliche Identifikation des Einzelnen mit Momenten (Aspekten) des literarischen Gegenstandes entscheidet schließlich, was Literatur eigentlich ist. Bleibt zum Schluß nur noch die Frage offen, wie es der besondern Einstellung der Individuen gelingt - sie konstituieren den Kunstcharakter -, sich hinaus ins allgemeine Medium der Sprache zu wagen, ohne ihres einzelnen Charakters verlustig zu gehen, schlicht wie Unterricht über einen solchen, der Sub-

jektivität des Einzelnen verdankten Gegenstand überhaupt gelingen kann (vgl. S.416 f).

Auch diesen Lehrplan plagt die Frage des Lektürekansons. Letztlich verbietet sich die Aufstellung eines solchen, zumal das einzig anerkannte Kriterium für Textauswahl, "ob sie zur Befähigung der Schüler am literarischen Leben der Gegenwart kritisch teilzunehmen, beitragen können", höchst zweifelhaft erscheint, sobald es mehr meint als Aufnahme von Literatur (auch der hessische Bildungsplan bezweckt mit seinem Literaturunterricht sicherlich kaum die forcierte Heranbildung von Autoren, Buchhändlern und Verlegern). So handelt es sich wohl eher darum, das bisher schulklassische eingegrenzte 'Angebot' an einigen Stellen zu erweitern. Die Hereinnahme von Gebrauchstexten (allerdings in andere Arbeitsbereiche) haben wir bereits erwähnt, das Nachholen "versäumter Lektionen" haben schon andere Lehrpläne versprochen. Originalitätscharakter kommt hingegen der Hereinnahme von Trivialliteratur in der 11. Klasse zu:

"Subliteratur wird nicht als Kitsch oder Schmutz und Schund abgetan. Es geht vielmehr um Kenntnis von Art und Verbreitung der 'zweiten Literatur' und um Verständnis ihrer Funktionen." (535)

Die Forderung, das Standpunkthafte jeder Einstellung zur Literatur mitzubedenken und dadurch aufzuheben, läßt zunächst Neues für die "Methoden der Erschließung" erwarten. Bei der näheren Betrachtung der Themen, die der "Literatur im gesellschaftlichen Prozeß" zugeordnet werden, entpuppt sich dies jedoch als die Summation der altbekannten unterschiedenen Methoden (fein säuberlich in verschiedene Aspekte wiederum geschieden in der 10. Klasse). Neu dagegen ist allenfalls die Forderung in Klasse 11, derzufolge auch ein Leistungsnachweis aus dem Bereich "Umgang mit Literatur" erbracht werden muß, wo doch bislang Interpretationsaufgaben, wenn überhaupt, fakultativ verlangt wurden (536).

Der vierte und letzte Arbeitsbereich "Gestaltungsversuch" begegnete uns bislang allenfalls im Arbeitsbereich "Sehen und Gestalten" (Niedersachsen '65). H. IVO, einer der Mitautoren

des Bildungsplans, charakterisiert ihn treffender, wenn er ihn "poetische Werkstatt" heißt (537). Sein Hauptzweck liegt im kreativen Umgang mit der Sprache:

"Die Arbeit in diesem Bereich soll die Fähigkeit der Lernenden zur Selbstbestimmung verstärken und Möglichkeiten individueller Freiheit und Distanz gegenüber Sprache schaffen.

Es soll Spielraum gegeben werden für Erfahrungen, die dem Schüler Zugänge zu poetischen Texten eröffnen und ihn für neue Entwicklungen in der Sprache offen halten." (538)

Deutlicher noch als im Arbeitsbereich "Umgang mit Texten", mit dessen Ziel "Teilnahme am literarischen Leben" auch der kreative Umgang mit der Sprache korrespondiert, soweit durch ihn 'kleine Poeten' produziert werden sollen, präsentieren sich hier die Begriffe von Emanzipation und Freiheit, die den Bildungsplan prägen. Nur werden sie hier halbiert auf das Moment der subjektiven Willkür. Als bedürfte die Freiheit des Subjekts in dieser Gesellschaft in der Verfolgung seiner Privatinteressen nicht gerade wegen ihrer Erhaltung und Sicherung der Negation der unmittelbaren Interessen in der Notwendigkeit, das andere Privatsubjekt im Befolgen von Normen, Gesetzen und der Unterwerfung unter das Allgemeinwohl anzuerkennen. Bloße Willkür als halbierte Freiheit kann nicht Selbstbestimmung der Privatsubjekte dieser Gesellschaft meinen. Wenn überhaupt, vollzieht sie sich als Schein (demselben also, dem Kunst und Künstler verfallen, im Glauben uneingeschränkte Subjektivität zu verwirklichen) in Räumen, Nischen, die dem Alltag der Gesellschaft unwichtig sind (und bei Bedarf geschlossen werden!). Der Spielraum des Gestaltungsversuchs ist ein solcher, in ihm greift subjektive Willkür Platz als 'Hantieren' mit der Sprache, er bietet die "Möglichkeit zu individuellem Experimentieren mit Sprachelementen", zum "Entwurf von Assoziationsreihen", die letztlich darauf zielen, "einfache lyrische Texte herzustellen" (539). Nicht nur der Intention nach, sondern auch mit der Bestimmung seines Gegenstandes (künstlerisch soll er sein) unterliegt der "Gestaltungsversuch" so dem gleichen Dilemma wie der "Umgang mit Texten".

Auch die RRD gliedern sich in herkömmliche Arbeitsbereiche, nur fehlt im Vergleich zum Bildungsplan '69 der Gestaltungsversuch als separates Gebiet. Zunächst wird das Problem der Kreativität mehr unter kritischen Gesichtspunkten diskutiert. Freilich wird ihr in der Form des "kreativen Schreibens" im Arbeitsbereich "Sprachliche Übungen" sodann eine schier unlösbare Aufgabe zugemutet:

"Kreatives Schreiben, kann nur heißen, im Schreiben Gegenentwürfe bewußt anzuzielen und dabei die Realität (...) gezielt außer Kraft zu setzen." (540)

Schon für 1969 verzeichneten wir eine Erweiterung des Textbegriffes, allerdings waren Gebrauchs- und expositorische Texte im BP anderen Arbeitsbereichen zugeordnet. Innerhalb des Arbeitsbereiches II der RRD "Umgang mit Texten" ist jedoch die Unterscheidung fiktiv/nichtfiktiv nicht mehr grundlegend, vielmehr erläutert der Lernzielzusammenhang, daß es den RRD im Gegensatz zu früheren Lehrplänen darum geht,

"den Anspruch und die Bedeutung unterschiedlicher Texte im gesellschaftlichen Leben zu bestimmen. Das bedeutet nicht Ausschluß von Literatur, sondern eine Neubestimmung ihres Stellenwertes." (541, Hervorhebg.v.V.)

Wird der Versuch, das erstere zu leisten, immerhin unternommen, so wird man vergeblich - das sei vorweggenommen - nach der Neubestimmung von Literatur und ihres Stellenwertes Ausschau halten. Mit dieser Aufgabenstellung präsentiert sich zugleich das Problem des 'Text'kanons, wie man nun sagen muß. Auch dieses wird anders als bislang gelöst:

"bei der Textauswahl muß zugleich eine kritische Bestimmung der Schülerbedürfnisse stattfinden und geprüft werden, auf welche Weise die Beschäftigung mit einer Textsorte der Emanzipation dienen kann" (542)

Die Tatsache, daß die Bestimmung der Schülerbedürfnisse, deren Befriedigung wohl Emanzipation zur Folge haben muß, in "kritischer" Absicht unternommen werden soll, unterstellt zunächst, daß schlicht nicht alle Bedürfnisse unbefragt affirmiert werden dürfen (vgl. auch S.380). Sollen sie der Erreichung von Emanzipation dienen, müssen allererst die

bloß 'subjektiven', der schlechten Praxis der Gesellschaft (von der schon die Einleitung der RRD handelte) geschuldeten, von den gerechtfertigten 'objektiven' Bedürfnissen (dasselbe gilt für Interessen) geschieden sein, ein Unterfangen freilich, daß nur gelingen kann, wenn der Zusammenhang Gesellschaft-Bedürfnis geklärt, d.h. die Sinnlosigkeit der Unterscheidung der Bedürfnisse erkannt ist. Zeigt sich nämlich an den Bedürfnissen selber, daß sie zwar nicht insgesamt von dieser Gesellschaft produziert, allemal aber in ihrer Form durch diese bestimmt sind, fehlt der kritischen, der unterscheidenden Bestimmung der Gegenstand: alle Bedürfnisse sind zunächst in ihrer besonderen Form zu kritisieren. Ebenso ergeht es der Prüfung der Textsorten in emanzipatorischer Absicht: nicht die Beschäftigung mit bestimmten schon vom Inhalt her als politisch deklarierten Textsorten, die wiederum andere ausschließt, ist emanzipativ, sondern vielmehr die Erkenntnis des Zusammenhangs der Gesellschaft mit der von ihr losgelösten, eben darin aber von ihr produzierten Kunst. Gerade also um Texte, die sich zunächst in ihrer Gesellschaftsferne gegen eine 'materialistisch' verfahrende Deutung sperren, denen ihre Herkunft nicht im Gegensatz zur engagierten Literatur auf den Leib geschrieben steht, muß sich aber ein Unterricht bemühen, der recht verstandene Emanzipation, und etwas anderes als Erkenntnis und daraus folgendes Handeln sollte diese nicht meinen, auf seine Fahnen geschrieben hat. (543)

Bei aller 'Schwäche' der so vorgebrachten Rechtfertigung der Beschäftigung mit Texten in der Schule verwundert doch, daß die RRD nicht den geringsten Versuch unternehmen, das Herangehen an Texte in der Form gängiger literaturwissenschaftlicher oder textlinguistischer Methoden didaktisch zu systematisieren. Was den Richtlinienautoren als "Hilfe für die Planung des Unterrichts" eingefallen ist, bleibt ein Sammelurium von 23 Fragen, deren Anzahl beliebig erweiterbar oder streichbar zu sein scheint (544). Freilich schließen sie, das muß der Objektivität halber betont werden, die Behandlung von poetischen Texten im Unterricht nicht aus. Allerdings

sind sie ebensowenig in der Lage, dieses Faktum zu begründen, wie auch die "Neubestimmung des Stellenwertes von Literatur" ein leeres Versprechen geblieben ist.

Der erste Arbeitsbereich "Sprachliche Übungen" umfaßt die Gebiete mündliche und schriftliche Kommunikation. Wir haben schon an Hand der Erörterung des allgemeinen Lernziels den Sprachbegriff der Richtlinien problematisiert. Jetzt müssen wir präzisieren, daß der "Angriff auf die Hochsprache" nur in dieser Einleitung so heftig geführt wird, daß er Kritiker aller, meist aber konservativer Couleur auf den Plan rief, von denen einer gar auf die glorreiche Idee verfiel, den (vermeintlichen) dialektischen Materialismus der Richtlinien mit Stalinschen Theoremen über Sprache widerlegen zu müssen (545). Aus der Kritik an der bisherigen Praxis des Deutschunterrichts, in der die Aufgaben mündlicher Kommunikation meist zu bloßen "schulischen Übungsformen" verkommen seien, folgern die RRD neue Lernziele, die sich an den zu erwartenden Lebenssituationen orientieren und die letztlich allesamt in der Fähigkeit sich konzentrieren, demokratische Interessen vertreten und eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen zu können. Geht es freilich einmal um die Wahrnehmung von Interessen, gelten alle gleich, ein Unterschied ist nicht zu treffen, soweit sie sich in ihrer Durchsetzung an die allgemeinen Spielregeln (Gesetze, Normen) halten. Das gesellschaftliche Paradigma gibt die Konkurrenz, in der die Individuen in der Verfolgung ihrer ureigensten Interessen den anderen als gleichen, der denselben Zweck, die eigenen Interessen verfolgt, anerkennen. Deutete sich bei der Beschreibung des allgemeinen Lernziels etwa in Form der Charakterisierung der Hochsprache als "Mittel zur Stabilisierung (der) Schichten" immerhin noch ein Standpunkt zugunsten der von dieser Gesellschaft Benachteiligten an, so nehmen ihn die einzelnen Lernziele der sprachlichen Übungen Schritt für Schritt zurück. Schnell folgt der Rekurs auf die Verwendungssituationen, die von der gesellschaftlichen Nachfrage bestimmt sind. An die Stelle der funktionslosen, verselbständigten Aufsatzarten tritt die Verfertigung von Flugblättern, das Einüben der Formen öffentlichen und privaten

Schriftverkehrs. Entgegen der auf Ressentiments spekulierenden CDU-Parole "Marx statt Rechtschreibung" kommt sogar, in Anlehnung an B. WEISGERBERS Reformvorschlag (546), die Orthographie zu ihrem Recht, mit der im Sinne gesteigerter Begabungsausschöpfung durchaus plausiblen Begründung, die schulische Auslese nicht an das in falscher Weise selektierende Instrument Rechtschreibung zu ketten (547). Was anderenorts unter dem Signum der Wissenschaftsorientiertheit der Vorbereitung auf die weitere Berufsausbildung an der Hochschule diene, bieten auch die RRD als "Anlässe für schriftliche Kommunikation" im Rahmen von Projekten für die 10. Klasse (548).

Auch der dritte Arbeitsbereich der RRD "Reflexion über Sprache" ist - wie zu erwarten - geprägt von dem Widerspruch, Sprache einerseits als Ausdruck gesellschaftlicher Unterschiede, andererseits aber gerade als Mittel zur Aufhebung dieser Ungleichheit zu bestimmen. Da in der Gleichsetzung von Pragmatik und Performanz die Reflexion über Sprache stets nur ihre mögliche Verwendung, instrumentelle Indienstnahme im Auge hat (vgl. dazu Kap. 2.3.2), besteht keine Notwendigkeit, systematisch Grammatikunterricht zu betreiben; ohne irgendeine Kenntnis freilich über den Gegenstand Sprache kommt ein solcher Unterricht nicht aus, nur bestimmt sich diese Kenntnis wiederum als Mittel für den Zweck der jeweiligen Verwendungssituation. Versatzstückweise werden darum die jeweils passenden Theoreme aus den verschiedensten Theorien über Sprache ausgesucht, ohne allerdings die Form ihrer optimalen Vermittlung nennen zu können:

"Ob die angeführten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in der Sekundarstufe I vermittelt werden, dort besser in einem systematisch aufgebauten Kurs (Kommunikationstheorie, Zeichentheorie, Pragmalinguistik, Grammatik) oder je nach Bedürfnis erworben werden, kann bei dem gegenwärtigen Stand der didaktischen Diskussion nicht entschieden werden." (549)

Gerade da also, wo es darum gehen müßte, "in den Kategorien der Grammatik deren Herkunft aus bestimmten gesellschaftli-

chen Verhältnissen aufzuweisen" (550), erfahren wir nichts mehr über diesen gesellschaftlichen Charakter von Sprache.

Die Hochsprache, gegen die die Richtlinien anfangs ausgezogen waren, kommt schließlich doch zu ihrem Recht, eben weil die Gesellschaft es fordert:

"Die didaktische Begründung für diesen Themenbereich (Beschreibungsprobleme der Sprache als System, Anm. v.V.) ist vor allem darin zu sehen, daß die Analyse von Zeichensystemen in der Schule zunehmend wichtig wird, weil die hochgradig arbeitsteilig organisierte Gesellschaft ihre Kommunikationsbedürfnisse nur über differenzierte Zeichensysteme befriedigen kann (...)" (551, Hervorhebg.v.V.)

Dieses Faktum aber will den emphatischen Verteidigern der RRD nicht in den Kopf, indem sie einerseits die Leistungen der Hochsprache (als differenziertes Zeichensystem im Gegensatz wohl zu den mangelhafteren Möglichkeiten von Soziolekten, Dialekten etc) nicht missen mögen, andererseits den Kampf gegen sie als Ausdruck sozialer Ungleichheit weiterführen müssen, zaubern sie rasch aus der einen Hochsprache zwei unterschiedene, selbständig existierende Varianten, deren eine die positiven Leistungen bewahrt, deren andere nur noch aus der Zusammenfassung der negativen Eigenschaften besteht:

"Nicht die Hochsprache als Wissenschaftssprache steht zur Debatte, auch nicht so sehr deren Syntax, sondern die besondere Ästhetik, Stilistik und Semantik dieser Sprache (...)"

kurz: Gegenstand der Kritik ist nicht die "Begriffssprache", sondern vielmehr die "Gebildetensprache" (552). Mit diesem 'Trick' fallen die RRD und ihre strikten Verteidiger jedoch hinter den Stand einer Sprachwissenschaft zurück, die schon mit W.v.HUMBOLDT gerade die Identität von Gebildeten- und Wissenschaftssprache in der gesellschaftlichen Trennung von Hand- und Kopfarbeit, in der Loslösung der Wissenschaft von gesellschaftlicher Praxis begründet sah, freilich ohne Probleme mit den negativen Folgen dieser Trennung zu haben, schien diese doch in der menschlichen Natur zu liegen (553).

Werfen wir zum Schluß noch einen Blick auf die Lösung unterrichtsorganisatorischer Probleme, in der sich naturgemäß die Durchsetzung allgemeiner bildungspolitischer Vorstellungen am ehesten unmittelbar überprüfen läßt. Der BP '69 verteilt die vier Arbeitsbereiche in der Form von fortlaufend kombiniertem Unterricht, Epochalisierung und Lehrgängen auf die einzelnen Klassen, wobei es, was die einzelnen Bereiche anlangt, zu unterschiedlichen Akzentuierungen kommt:

"Nicht alle Arbeitsbereiche erscheinen in den Klassen gleichmäßig. Sie werden so angeordnet, daß in wechselnder Folge Schwerpunkte entstehen." (554)

In diesen Schwerpunktarbeitsbereichen werden sodann in Form von Tests und herkömmlichen Prüfungsverfahren die Lernzielkontrollen vorgenommen. Quantitativ ergibt sich bei der Verteilung auf die Jahresstunden ein eindeutiges Übergewicht der "Sprachlichen Übungen". Nimmt man den Arbeitsbereich "Reflexion über Sprache" noch hinzu, kann man E. ESSEN (ebenfalls eine Mitautorin des BP '69) nur zustimmen, wenn sie in ihren Überlegungen zur gegenwärtigen Unterrichtspraxis zu dem Schluß gelangt, "daß das Fach Deutsch als 'sprachliche Grundbildung' insgesamt bestimmt werden kann" (555).

Besonders für die Oberstufe wird ein Lehrgangsprinzip in der Form von Kursen angeboten mit der "Möglichkeit, das bestehende Jahrgangsklassensystem didaktisch zu überprüfen" (556). Die Projektmethode wird explizit nur für die 5./6. Jahrgangsstufe vorgeschlagen, in der es zuerst um Förderung und nicht um Leistungsbewertung gehen soll. Formal entspricht sie insoweit dem Konzept von Förder- bzw. Orientierungsstufe. In ihrer faktischen Verwirklichung verlangt sie jedocavor allem im sprachfördernden Unterricht nach einer Lehrer-Schüler-Relation, die weit jenseits aller bildungsplanerischen Zielvorstellungen liegt (557).

Für die RRD steht an erster Stelle möglicher Unterrichtsorganisation das Projekt:

"Es schließt ab mit einem vorweisbaren Arbeitsergebnis; es ist in zweifachem Sinne integrativ, insofern es einerseits die Grenzen der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts und andererseits die Grenzen des Faches überschreitet, indem es die verschiedenen Aspekte eines Sachverhaltes einander zuordnet." (558)

Dabei überrascht zunächst nicht, daß es vor den anderen Organisationsformen "Übungsphase" und "Kleinere Unterrichtseinheit" genannt wird, in der als "Herausstellung einzelner Aspekte" genau das praktiziert werden soll, was die Projektarbeit in der Zusammenschau der Aspekte vermeiden will. Dagegen erstaunt die zusätzliche Bestimmung dessen, was Projektunterricht einschließt, die zugleich, als sie nur die Grenzen innerhalb des Faches überwinden soll, den Begriff einengt. Einerseits reflektiert sich darin die Schwierigkeit der Projektarbeit an bestehenden Gesamtschulen, die als fächerübergreifende jedenfalls "bisher kaum in die Praxis umgesetzt werden" konnte (559), andererseits steht das alte Problem der "Integration der Arbeitsbereiche" damit zur Diskussion. Unter diesem Terminus verstehen die RRD allerdings mehr als bloß die Beziehung der Arbeitsbereiche zueinander, die ja in den einleitenden Lernzielzusammenhängen wie auch in den Unterrichtsanregungen thematisiert wird. Darüberhinaus fordern sie in der Kritik an der traditionellen, dem Prinzip der Altersstufengemäßheit folgenden Zuordnung der Lernziele zu Jahrgangsstufen, daß "diese Abfolge der Aneignungsformen nicht zu verstärken, sondern (...) im Hinblick auf kritische Selbstbestimmung zu überwinden" sei. Damit sperren sich die angegebenen Lernziele der Zuordnung zu Jahrgangsklassen, detailliert läßt sich diese nur im Hinblick auf Lerngruppen vornehmen. Da dieses Organisationsschema der immer noch herrschenden Klasseinteilung der deutschen Schule widerspricht, muß ein Kompromiß gefunden werden. Die RRD formulieren ihn in der Zusammenfassung der Jahrgangsklassen zu drei verschiedenen Stufen (5/6, 7/8, 9/10), denen Projekte und kleinere Unterrichtseinheiten zugeordnet werden (560).

Ebenfalls einen Kompromiß mit dem gegenwärtigen Schulsystem stellt die Umsetzung des Prinzips der schulformunabhängigen Stufenbezogenheit auf die einzelnen Lerngruppen dar. Grundsätzlich gelten die Lernziele des Deutschunterrichts für alle Schüler der Sekundarstufe I, in der nur nach der besonderen Lernsituation der Lerngruppen differenziert werden soll. In den Abschlußklassen kommt jedoch eine weitere auf die jeweils zu erwartende Lebenssituation ausgerichtete Differenzierung hinzu:

"Die Schüler, für die die Klasse 9 die Abschlußklasse ist, und die (...) ein Lehrverhältnis eingehen, sollten Gelegenheit erhalten, sich auf die besonderen sprachlichen Anforderungen, die sich daraus für sie ergeben, vorzubereiten. Daß heißt z.B. für die schriftlichen Aufgaben: Formulierung von Lebensläufen, Anträgen, Bewerbungsschreiben, Arbeitsberichten."

Dasselbe gilt für den vollendeten Sekundarstufenabschluß I nach dem 10. Schuljahr. In den beiden abschließenden Klassen sind die Aufgaben so zu verteilen,

"daß sowohl die Anforderungen, die sich aus dem Übergang in die Berufsausbildung ergeben, als auch diejenigen, die sich aus dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II ergeben, berücksichtigt werden." (561)

Wer jedoch nach einer Konkretisierung dieser Differenzierung der Aufgaben in den einzelnen Arbeitsbereichen sucht, findet nichts als die Forderung, daß mit dem Ende der Sekundarstufe I die zuvor dargelegten Grundzüge der Rechtschreibung beherrscht werden sollten.

Ein resümierender Vergleich von BP '69 und RRD '72 erübrigt sich an dieser Stelle: beider Fehler sind deutlich zu Tage getreten. Wenigstens ein Unterschied bleibt aber festzuhalten: der Bildungsplan artikuliert seine Unzulänglichkeit als eigenes Problem, den Richtlinien jedoch verbirgt die zugegeben leicht zu unternehmende Kritik am traditionellen Deutschunterricht die eigene Mangelhaftigkeit, so bleibt - in der Abwandlung eines Wapnewski-Titels - auch dieser hessische Rahmen für das Deutsche zu eng (562).

Das war auch - freilich in ganz anderem Sinn - das Resultat der in Heftigkeit und Breite wohl einmaligen politischen Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien: auf Druck der Öffentlichkeit (von den Arbeitgeberverbänden bis zum Hessischen Elternverein e.V.), und der parlamentarischen Opposition, aber auch auf Betreiben des nach den Landtagswahlen 1974 notwendig gewordenen Koalitionspartners (FDP) wurden diese Richtlinien (wie auch jene für Gesellschaftslehre) zur Überarbeitung zurückgezogen. Der neue Rahmen sollte sich durch größeren "wissenschaftstheoretischen Pluralismus" und "breiteren politischen Konsens" auszeichnen (so das SPD-FDP-Koalitionspapier vom Dezember 1974). Albert OSSWALD, der neue und alte Ministerpräsident, konnte auf recht anschauliche Weise verdeutlichen, wie eine solche Rahmen-erweiterung zu bewerkstelligen sei: "auf diesbezügliche Nachfragen von Journalisten hat er ausdrücklich die CDU zur Mitarbeit in den Rahmenrichtlinien-Kommissionen eingeladen" (563).

II. K A P I T E L

POSITIONEN DER FACHDIDAKTIK

2.1 Retrospektive: Der Deutschunterricht als Fach der Ge- sinnungsbildung und schulischen Ausle- se. Nachwehen des Faschismus.

2.1.1 Robert ULSHÖFER. Kulturkritik und nationalistische Leitbilderziehung.

Wenn Didaktiker der Gegenwart die Geschichte des Faches Deutsch nach 1945 aufzuarbeiten suchen, fällt ihr kritischer Blick zunächst auf Robert ULSHÖFER und bleibt lange an ihm haften. Nicht zufällig ist der "am häufigsten genannte Name" in einem Sammelband, der sich eine "Bestandsaufnahme" des Faches Deutsch vorgenommen hat, "der von Robert ULSHÖFER" (1)

Auch ich beginne - obgleich das 'Wie' dieser Kritik von mir nicht geteilt wird (vgl. dazu unten S.207) mit dem "Präzeptor aller echten Deutschdidaktik" (2) und einflußreichsten Methodiker der Nachkriegsära. Denn wie kein anderer Deutschdidaktiker der Zeit nach dem 2. Weltkrieg war er auf allen nur denkbaren Gebieten tätig, die zur Verbreitung und Realisierung seiner pädagogischen Ideen zu taugen schienen (3). Er gehörte zu den Neubegründern des Deutschen Germanistenverbandes, zu dessen Vorsitzendem er zusammen mit W. KAYSER 1955/56 gewählt wurde (4), führte somit die Tradition der BOJUNGA und SPRENGEL fort, die diesen Zusammenschluß erstmals 1912 zum Zwecke der "engen Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrern und Hochschulgermanisten" maßgeblich initiiert hatten (5). Seit 1954 gehörte er zu den Mitarbeitern der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule (s.S.63 f), sechs Jahre später kann er als Mitglied des Schulausschusses der KMK unmittelbaren Einfluß auf die Fragen der Lehrplanabstimmung und insbe-

sondere der anstehenden Oberstufenreform gewinnen; von 1948 an sorgt er sich als Seminarleiter um die Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer und erhält wenigstens im Bereich des Tübinger Seminars die Gelegenheit, seine didaktischen Vorstellungen als tatsächliche Norm der Schulpraxis durchzusetzen. 1947 begründet er die Zeitschrift "Der Deutschunterricht", welche er seitdem mit wechselnden Partnern im Klettverlag herausgibt (6), in dem er auch die andere Schriftenreihe "Der Gymnasialunterricht" publiziert. Seine Vorstellungen zur Deutschdidaktik konzentrieren sich freilich in der seit 1952 erscheinenden dreibändigen "Methodik des Deutschunterrichts" (7), in der er "zu einer umfassenden pädagogisch-didaktischen Grundlegung des Fachs überhaupt ausholt", wie ein Betrachter der Geschichte des Deutschunterrichts schon 1960 meint (8). Die Methodik steht zunächst im Zentrum der Analyse, da sie bis in die 60er Jahre hinein eine Monopolstellung einnimmt, worauf auch Inhalt und Erscheinungsweise der anderen umfassenden Methodiken schließen lassen. Obgleich E. ESSENS "Methodik" bereits vier Jahre nach dem Erscheinen von ULSHÖFERS erstem Mittelstufenband auf dem Markt ist, fallen außer der zweiten alle weiteren Auflagen ihrer Methodik in die 60er und 70er Jahre (HELMERS' "Didaktik" tangiert die zeitlich begrenzte Monopolstellung ULSHÖFERS in keiner Weise: sein Werk erscheint erst ab 1966). Vor allem aber setzt sich ESSEN erst relativ spät in ihren Überlegungen zur Oberstufenreform deutlicher vom Ulshöferschen Konzept der Sinnungsbildung ab, wodurch sie sich für die bis zu diesem Zeitpunkt erschienen Methodikaufgaben den Vorwurf allzu großer Übereinstimmung mit ULSHÖFERS Konzept einhandelte (9). Freilich werde ich mich bei der Betrachtung der Ulshöferschen Methodik, neben die des Öfteren ein ergänzender Blick auf seine relevanten Aufsätze, die er weitgehend in seiner eigenen Zeitschrift publizierte, treten wird, nicht der Sisypusarbeit hingeben und die drei erschienenen Methodikbände jeweils in allen verschiedenen, bis heute erschienen Auflagen von der ersten bis zur letzten Seite durchgehen (10). Stattdessen werde ich meine Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Abschnitte:

"Grundlagen", "Sprach- und Literaturunterricht" (wie auch die Rezeption der Tradition, die darin verarbeitet sein soll), "Aufsatzunterricht" und "Leitbilderziehung" konzentrieren.

Ziel der Bemühungen ULSHÖFERS, wie er bereits im Vorwort seines ersten Methodikbandes feststellt, ist es,

"(...) pädagogische Grundeinsichten großer Erzieher der Vergangenheit und der Gegenwart (Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt, Wilhelm Dilthey, Spranger, Litt, um nur einige zu nennen) mit den Erkenntnissen der Jugendpsychologie und den Ratschlägen der Deutschmethodiker (von Rudolf Hildebrand bis Broder Christensen, Susanne Engelmann und anderen aus der Zeit der letzten Jahrzehnte) zu einer eigenständigen, in sich geschlossenen Methodenlehre zu vereinigen." (11)

Hat sich der Leser auf eine klare und wissenschaftliche Darlegung einer solchen Methodenlehre eingestellt, so werden diese Erwartungen durch die nächste Bemerkung zur besonderen Funktion des Faches Deutsch schon merklich gedämpft:

"(...) sie (die Methodenlehre, Anm.) sieht die besondere Aufgabe des Deutschunterrichts als des Kernfachs der muttersprachlichen Bildung darin, die Elementarakte des Verstehens und Gestaltens planmäßig zu üben. Der Deutschunterricht ist das Fach der Lebenslehre schlechthin." (12)

Der weitere Fortgang von ULSHÖFERS Argumentation 'ereignet' sich nun assoziativ im Anschluß an die zuletzt zitierte Bemerkung. Da das Leben stets "gestalthaftes, in Gestaltung und Umgestaltung begriffenes Sein ist", so ergibt sich daraus der Deutschunterricht als "Kernfach der Gestalt- und der Gestaltungslehre". In diesem Sinne konsequent wird einem derart charakterisierten Unterrichtsfach die Wissenschaft von der Gestalt "als die Elementarwissenschaft des Deutschlehrers (die Germanistik umfaßt davon nur ein Teilgebiet)" zugeordnet (13).

Bereits im Vorwort zu seinem ersten Methodikband überrascht uns ULSHÖFER mit Setzungen, die er - wie zu zeigen sein wird - auch im weiteren Verlauf seiner Ausführungen nicht

mehr zu begründen vermag. Daß die Postulierung einer "Gestaltwissenschaft", deren Platz und 'Gestalt' im Reigen der Wissenschaften im Dunkel bleibt, als "Elementarwissenschaft" für den Deutschunterricht von ULSHÖFERS Vorliebe für die sog. Gestaltpsychologie herrührt, der sich im übrigen die Deutschmethodik bereits vor ULSHÖFER verpflichtet wußte (14), darauf deutet bereits an dieser Stelle die ausdrückliche Erwähnung von DILTHEY und SPRAN-GER hin, wie andererseits aber ebenso die Frage unbeantwortet bleibt, warum ausgerechnet das Fach der Muttersprache auf diese Wissenschaft verwiesen sei.

Freilich, der Faszination des Gestaltbegriffs, den ADORNO mit Grund zu jenen zählt, die

"(...) so auftreten als ob sie etwas Wissenschaftliches und als ob sie etwas Erwiesenes wären, während sie in Wirklichkeit doch nur eigentlich dazu da sind, uns Sand in die Augen zu streuen (...)"
(15)

vertraute auch ULSHÖFER nicht allzu lange: in seinem zweiten Mittelstufenband kündigt er keine gestaltwissenschaftliche Fundierung seiner Methodik mehr an, vielmehr will er sich mit "einer pädagogisch-psychologischen und fachwissenschaftlichen Begründung" vor den einzelnen Kapiteln bescheiden (16).

Mit dieser Umbenennung wechselte er aber nur einen mittlerweile recht an- und abgegriffenen Begriff aus, das Begründete blieb dasselbe, gleichgültig ob mit gestaltwissenschaftlichem oder pädagogisch-psychologischem Vorspann versehen. Zu einer grundsätzlichen Änderung seiner Konzeption bestand auch überhaupt kein Anlaß, hatte doch der erste Band seiner Methodik, wie er zufrieden konstatiert, "die Zustimmung der Fachleute gefunden" (17)

So sind die tatsächlichen Veränderungen in seinem ersten Mittelstufenband zwischen der ersten und vierten Auflage (wie auch die der frühen Auflagen der anderen Bände) entweder marginal oder sie dienen der Absicht - in der Form eingefügter Sätze oder kurzer Abschnitte - die Modernität der verwendeten

Texte wie auch eine, allerdings durch mangelhaftes Zitieren nicht recht überzeugende Vertrautheit mit neueren Ergebnissen der bürgerlichen Wissenschaft zu dokumentieren, denen nach Meinung des Autors auch für den Deutschunterricht Bedeutung zuzumessen sei (18).

Auch die Abwehr eines Mißverständnisses, dem wohl mancher Leser des ersten Methodikbandes unterlegen war, "das Bekenntnis zu pädagogischen Grundeinsichten (...) der Vergangenheit und Gegenwart ist kein Bekenntnis zum deutschen Idealismus, wie man gemeint hat" (19), gibt Anlaß weder zur Veränderung noch zur Präzisierung seiner Vorstellung, vor allem auch deshalb, weil ULSHÖFER selber nicht diesem Mißverständnis aufsitzen mag:

"Das Wort 'Idealbildung' gilt dem als anrühlich, der es mit dem deutschen Idealismus in Verbindung bringt. Davon ist nicht die Rede. Wir sprechen vom seelisch-geistigen Wachstumsbedürfnis der jungen Menschen und nicht von philosophisch-weltanschaulichen Richtungen. Das emotionale Leben der Jugend drängt nach Erfüllung und klammert sich an Leitbilder." (20)

Für den Gang der Untersuchungen aber ist diese Gleichsetzung von Idealbildung und Leitbilderziehung immerhin Grund - etwa im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Aufgabenbestimmung des Deutschunterrichts (Weckung des symbolischen und des sprachlichen Sinnes) - zu überprüfen, inwieweit dieses Mißverständnis von ULSHÖFER selber produziert worden ist oder ob es sich schlicht den sich bei Nennung der Namen HUMBOLDT, SCHILLER und GOETHE einstellenden Assoziationen der ULSHÖFER-Leser verdankt.

Mit einer Klage über die besonderen Schwierigkeiten des Deutschunterrichts auf der Mittelstufe, die an das ständig wiederkehrende Motiv vom Deutschunterricht als schönstem, aber auch schwierigstem Fach gemahnt, hebt das erste Kapitel, mit der Überschrift "Die Grundlagen", an (21). Ehe ULSHÖFER auch nur einen Satz über ein solches Fundament des Deutschunterrichts oder über seine Zielsetzung verloren hat, teilt er dem Leser mit, daß sich im Gegensatz zur Oberstufenarbeit, die sich mehr mit wissenschaftlichen Problemen be-

schäftige, die Mittelstufe mehr mit didaktischen Fragestellungen befaßt sei. Zwar weiß der Leser nun immer noch nichts über etwaige Grundlagen des Deutschunterrichts überhaupt, aber genauere Feststellungen, die diesen Unterricht auf den unterschiedenen Schulstufen betreffen, hat er immerhin erhalten. ULSHÖFER hat damit den zweiten vor dem ersten Schritt getan und ganz nebenbei die eingangs so hochgehaltene einheitliche Fundierung des Deutschunterrichts durch die Gestaltwissenschaft vergessen.

Nachdem ULSHÖFER noch einige weitere Schwierigkeiten des Mittelstufenunterrichts benannt hat, darunter auch die, daß dieser zumeist zugunsten des Oberstufenunterrichts vernachlässigt werde, wobei er aber selber seine Mittelstufenmethodik nur verfaßt hat, weil auf dieser Schulstufe die Voraussetzungen für die Oberstufenarbeit geschaffen werden (22), gelingt es ihm schließlich doch noch, den positiven Grund für seine Tätigkeit recht hervorzuheben:

"Doch all den Schwierigkeiten steht der große Vorzug gegenüber, daß der junge Mensch sich in keinem Alter so leicht für das Große, Tüchtige, Lautere, Edle, Saubere begeistern läßt wie zwischen 13 und 16 Jahren. Jetzt braucht er Ideale, um an ihnen zu wachsen (...) Die Mittelstufe ist die große Zeit der Idealbildung (...)" (23)

Konsequent wäre es nun, den Inhalt dieser "Idealbildung" für die Aufgaben des Deutschunterrichtes zu präzisieren, was freilich mehr bedeuten müßte, als "das Echte vom Unechten" zu unterscheiden. ULSHÖFER unternimmt auch tatsächlich diese Präzisierung - allerdings erst fünf Jahre später: im zweiten Kapitel seines zweiten Mittestufenbandes (24).

Vorerst folgen wir aber weiter seinem Weg, die Grundlagen des Deutschunterrichts zu bestimmen. Nachdem die Schwierigkeiten dank des Postulats der Idealbildung für ihn überwunden zu sein scheinen, wendet er sich den zwei Aufgaben des Deutschunterrichtes zu:

"Der Deutschunterricht hat zwei verschiedene und doch sich ergänzende Aufgaben: er ist einerseits ein Fach der Freude am Schönen (...), andererseits ein Fach des Ernstes, der Arbeit an der Muttersprache." (25)

Der Leser weiß nun nicht, worüber er mehr erstaunt sein soll: über die Banalität dieser Sollbestimmung - denn wenigstens faktisch ist der Deutschunterricht in den seltensten Fällen ein Fach der Freude gewesen, ein großer Teil der eingangs behaupteten Schwierigkeiten liegt ja in der mangelnden Motivation, der Lustlosigkeit der Schüler begründet (26) - oder darüber, daß es zunächst völlig uneinsichtig ist, inwieweit diese Charakterisierung ein Spezifikum des Deutschunterrichts beinhaltet.

In der Umwandlung der allgemeinen Aufgabenstellung in zwei methodische Grundfragen des Deutschunterrichts: "wie wecken wir Freude am guten Buch" und "wie können wir im Schüler die Lust zu ernster Arbeit an der Muttersprache wecken und erhalten" (27), gelingt es ULSHÖFER endlich, etwas Spezifisches über die Aufgabenstellung des muttersprachlichen Unterrichts zu sagen: dieser beschäftigt sich mit der eigenen Sprache und deren Literatur! Wahrlich einfacher und ohne die Verdrehung über die allgemeine Aufgabenstellung wären diese seit Beginn des gymnasialen Deutschunterrichts geforderten Aufgaben zu benennen gewesen. Ein Resümee, das die erarbeitete Zweiteilung der Aufgabenbestimmung umstandslos wieder aufhebt, formuliert nun - mit der Ahnung der Platttheit des somit Festgehaltenen - tatsächlich die traditionelle Aufgabenstellung des Deutschunterrichts samt der ebenso traditionellen Arbeitsbereichsgliederung:

"Die einfachste und gültigste Formel für den Deutschunterricht heißt: er soll hören und sprechen, lesen und schreiben lehren. " (28)

In einer weiteren Umwandlung faßt er diese Arbeitsbereiche in zwei neuen Tätigkeiten zusammen:

"Das Verstehen, d.h. das Erfassen von sprachlich vorgeformten Sinn Ganzheiten übt der Schüler beim Hören und Lesen; das Gestalten, d.h. das Darstellen von Sinn Ganzheiten durch das Wort, übt er im Sprechen und Schreiben", (29, Hervorhebg.v.V.)

und postuliert als Grundlage dieser Tätigkeit zwei geistige Fähigkeiten, "Organe" geheißen, deren Pflege und Weckung dem Deutschunterricht in besonderer Weise obliegen. Bevor

ich jedoch auf die Entwicklung dieser beiden Begriffe eingehe, die er selber als Prinzip des "verbundenen Deutschunterrichts" verstanden hat (30), bleibt festzuhalten: in seinen einleitenden Ausführungen, die im Grunde nichts anderes als die Fortschreibung altbekannter Deutschmethodik beinhalten (schon S.ENGELMANN wollte die "Freude am Lesen" wecken und W.SEIDEMANNs Methodik geht aus vom Prinzip der "inneren Sprachbildung") verknüpft ULSHÖFER die bekannten Gegenstände des Deutschunterrichts, Sprache und Literatur, mit den bekannten Arbeitsbereichen in einer willkürlichen, teils widersprüchlichen, teils trivialen Argumentation, die ihren Charakter somit letztlich nur noch in der rein formalen Gliederung in Kapitel und Unterabschnitte zu wahren vermag.

Betrachten wir nun, wie es um die Entwicklung der beiden zentralen Begriffe, des "symbolischen Sinns" und des "inneren Sprachsinns" bestellt ist, welche, da sie "das Gefüge der menschlichen Seele bestimmen", die zentrale Stellung des Deutschunterrichts in der Schule begründen (31).

2.1.1.1 Der symbolische Sinn: Von der Unerkennbarkeit der Poesie. Zur SCHILLER- und DILTHEY-Rezeption

Mit der Herausbildung des "symbolischen Sinnes", dessen Entfaltung das "Hauptanliegen aller Bildung und Erziehung" darstellt (32), ist nach dem "Seelenvermögen" des Verstehens gefragt, der Erkenntnis der Gegenstände also, mit denen es der Mensch in seiner Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft zu tun hat. Anstatt nun den Bestimmungen dieser intellektuellen Tätigkeit des Denkens nachzugehen, trifft ULSHÖFER gemäß der Tradition der bürgerlichen Wissenschaft Bestimmungen der Gegenstände, mit denen es die Erkenntnis zu tun hat, und unterscheidet sie als solche der Natur- und Geisteswissenschaft (33). Damit begibt er sich - ebenfalls in ehrbarer Tradition - in den Zirkel, etwas schon gedacht, erkannt, verstanden zu haben, bevor er selber mit dieser intellektuellen Tätigkeit begonnen hat. Indem er die Wissen-

schaften als durch ihre Gegenstände unterschiedene klassifiziert und ihnen verschiedene Methoden zu ihrer Erkenntnis zuweist, muß er ja die Gegenstände, die er erst erkennen will, wenigstens soweit 'erkannt' haben, daß er sie als verschiedenen Wissenschaften zugehörige schon klassifizieren kann.

In demselben Atemzug, indem er sich in diesen Zirkel begibt, behauptet er die prinzipielle Unerkennbarkeit der Gegenstände des Deutschunterrichts und der ihm vorausgesetzten Wissenschaft:

"Jedes leiblich-seelisch-geistige Gebilde, d.h. jede Gestalt, bleibt, weil rational nicht völlig erklärbar, für den menschlichen Verstand ein Geheimnis, dem er sich liebend und werbend oder kritisch wertend nähern kann. In keinem Fall gibt es ein volles, restloses Verstehen (...)" (34)

Der Mangel seiner Argumentation aber setzt sich fort, da es ihm nach wie vor um das "Verstehen" geht, von dem bislang nur soviel sicher ist, daß es mit dem Instrumentarium (der Ratio), das zur Verfügung steht, nicht funktionieren kann. Die Suche des Antirationalisten nach dem Ersatzvermögen, welches die Unzulänglichkeit des Intellekts kompensiert, das Verstehen ohne Verstand bewerkstelligt, wird bald fündig:

"Das Verständnis hängt von der sachlichen Klarheit des beobachtenden Intellekts, von der Instinktsicherheit und Reinheit des religiösen, sittlichen, sozialen und ästhetischen Gefühls und mithin von der Erlebnisechtheit und -tiefe ab." (35)

Über das Verhältnis von Gefühl zu Denken und Sprache ist bereits von HEGEL u.a. Treffendes bemerkt worden und man möchte ULSHÖFER eigentlich empfehlen, hier seine Tätigkeit, die aus dem Verstehen das Gegenteil gemacht hat, abubrechen, denn nicht mehr geht es ihm um das in Sprache ausdrückbare Allgemeine, Objektivierbare, dessen Nachvollzug einem anderen denkenden Individuum ebenso möglich ist. Er kann seine Hoffnung nur noch auf den Gleichklang der Gefühle setzen - und müßte eigentlich verstummen (36).

Stattdessen überrascht uns ULSHÖFER mit einer frappierenden

Wendung: als wäre nicht eben die Vernunft zugunsten von Einfühlung und Empfindung abgedankt, wird nun wieder an der Verstehbarkeit geistiger Gegenstände und Sachverhalte festgehalten:

"Da durch die Sprache alle Vorgänge des religiösen, sittlichen, sozialen, ästhetischen, politischen Lebens objektivierbar sind, lassen sich am Sprachgebilde alle Elementarakte des Verstehens üben." (37)

Freilich liegt die Fähigkeit, solche Vorgänge des geistigen Lebens zu verstehen, zunächst nicht in der intellektuellen Potenz des apperzipierenden Subjekts, sondern im besonderen symbolischen Charakter dieser Gegenstände als Sinnträger und Gestalt (hinter denen jedoch wieder Übersinnliches und Ewiges zum Vorschein kommt) begründet. Auf der Seite des Subjekts ist darum neben der sozusagen alltäglichen Fähigkeit zur Erkenntnis ein besonderes Organ zur Erfassung solcher Gestalten und Symbole vorausgesetzt, dies ist das "Organ für Totalität" und seine Äußerungsform ist der "symbolische Sinn", das Vermögen zur Totalität (38).

Warum dieses Vermögen gerade an der Kunst zu erwerben und auch zu üben sei, wo doch andere symbolische Gebilde mit "stärkerer Prägekraft" als die Kunst existieren, hat seinen Grund gerade darin, daß sich für ULSHÖFER in der "Kunstabetrachtung ein Weg zum Verständnis der vielschichtigen, schwer überschaubaren Sozialgebilde und religiösen Gemeinschaften" eröffnet, der den Deutschunterricht seiner eigentlichen Bestimmung als Fach der sittlichen und politischen Erziehung zuführt (39).

Mit dieser Auffassung meint nun ULSHÖFER, in die Fußstapfen der Schillerschen "Briefe über die ästhetische Erziehung" getreten zu sein (40); ein kurzer Blick auf die von ihm besonders hervorgehobenen Gedanken SCHILLERS mag darum die Berechtigung solchen Selbstverständnisses überprüfen.

Indem ULSHÖFER konstatiert, daß "Schiller die ästhetische Erziehung des Menschen als Voraussetzung für seine sittliche, soziale und politische Betätigung betrachtet" (41) ,

hält er nur an der einen Seite der widersprüchlichen Bestimmungen fest, die SCHILLER dem Ästhetischen gibt. Zum einen wird die ästhetische Erziehung - besonders in den einleitenden Briefen (vgl. vor allem den 2. Brief) - tatsächlich als Mittel zur Erlangung der Freiheit des Menschen (als dem politischen Zweck, um den es SCHILLER geht) gesehen; andererseits wird das Schöne (ab dem 23. Brief, wo SCHILLER nach eigenen Worten den Faden der Untersuchung wieder aufnimmt) selber als Endzweck des Menschen in der Form des ästhetischen Staates gefaßt, und die anfänglich getroffene Charakterisierung des Ästhetischen als "Schein" wird, wenn auch in merkwürdiger Weise, irrelevant, denn "der Staat des schönen Scheins" existiert ja "dem Bedürfnis nach (...) in jeder feingestimmten Seele" (42).

Noch deutlicher offenbart sich ULHÖFERS Fehlinterpretation, wenn er die beiden widersprüchlichen Bestimmungen SCHILLERS gleichsetzt:

"Das Vermögen zur Totalität ist das Kennzeichen der ästhetischen Gemütsverfassung im Sinne Schillers. Dieses Vermögen bildet sich nach ihm keineswegs nur durch die Beschäftigung mit der Kunst, sondern in der Bewährung innerhalb der Gemeinschaft. Schillers Begriff des Ästhetischen ist durchaus nicht literarisch, sondern sittlich-sozial bestimmt, völlig wirklichkeitsbezogen." (43)

Damit ist ULHÖFER zu einem Resultat gelangt, welches sowohl der anfänglichen Bestimmung des Ästhetischen durch SCHILLER (dem Zweck der Freiheit dienend, aber doch von diesem geschieden) widerspricht wie es auch überhaupt nicht in Einklang zu bringen ist mit den Merkmalen des "Staats des schönen Scheins". Besonders frappiert freilich diese Interpretation dadurch, daß sie sich explizit auf den 20. und 21. Brief der ästhetischen Erziehung beruft, in welchem SCHILLER allerdings das Gegenteil von dem entwickelt, was ULHÖFER vom Totalitätssinn als "Kennzeichen der ästhetischen Gemütsverfassung" behauptet:

"In dem ästhetischen Zustande ist der Mensch also Null (...) Daher muß man denjenigen vollkommen recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es

unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig indifferent und unfruchtbar erklären. Sie haben vollkommen recht, denn die Schönheit gibt schlechterdings kein einziges Resultat weder für den Verstand noch für den Willen (...)" (44)

Die Folgen solcher Mißrezeption allerdings, die das Ästhetische und das Politisch-Soziale nicht mehr auseinanderzuhalten vermag, geschweige denn die Art und Weise ihrer Vermittlung reflektieren kann (alles ist ja unterschiedslos symbolisches Gebilde), sind fatal: nur noch das kann als Kunst bestehen, was mit den politischen Prinzipien des Methodikers übereinstimmt, wie er sie vorzüglich im Kapitel "Idealbildung und Erziehung zur Wirklichkeit" dargelegt hat, und die von den Werten Vertrauen, Zuversicht, Hoffnung, Treue, Bindung und Gemeinschaft, die alle der symbolische Sinn verstehen lehrt, getragen sind (45).

Aber dieser symbolische Sinn vermag noch mehr, vollbringt er doch eine die normalen menschlichen Fähigkeiten übersteigende Leistung, indem er ein Wissen bereitstellt über die höheren Werte, über Gegenstände, an die man eigentlich nur glauben kann:

"Ohne die Fähigkeit des Verstehens gäbe es kein Wissen um höhere Werte, um das Unvergängliche, das Ewige, um die Sinnhaftigkeit des Daseins." (46)

Wenigstens soweit ist das Geheimnis des symbolischen Sinnes nun gelöst, als er sich selber immer mehr als 'unfaßbarer' zeigte: mit allen weiteren Bestimmungen dessen, was symbolischer Sinn und Verstehen heißen sollten, verlor sich der ehemals rationelle Kern dieser Fähigkeit im Dunkel. War zunächst noch die Erkenntnis des Symbolcharakters gemeint, so ergab die nähere Charakterisierung dessen, was den besonderen Symbolcharakter der Kunst ausmachen soll, daß es sich dabei um etwas grundsätzlich der menschlichen Erkenntnisfähigkeit Unzugängliches handelte, das Ewige, das vermittels des symbolischen Sinnes als Wertmittelpunkt in den Menschen gepflanzt wurde, verschloß sich dem denkenden Zugriff, blieb allenfalls erschaubar, spürbar.

Daß solche Irrationalität als Unterrichtsprogramm durch-
aus unter verschiedenen Etikettierungen stattfand, belegt
ein anderer weitverbreiteter Literaturdidaktiker. Was für
ULSHÖFER die Entwicklung des "symbolischen Sinnes" bedeu-
tet, das "ereignet" sich für Paul NENTWIG im "fruchtbaren
Moment", für dessen Wirkung er keine rechte Erklärung mehr
weiß außer Staunen:

"Wie es geschehen kann, daß in acht Verszeilen (die
Rede ist von Hebbels 'Herbstlied', Anm.) aus dem
Zeitlichen das Ewige aufleuchtet, bleibt im letz-
ten ein Geheimnis, das wir nur ahnen, nicht aber
durch Zählen und Messen, Untersuchen und Abwägen
ergründen können. All unsere Deutungsversuche füh-
ren die Schüler nur bis an diese Schwelle." (47)

Mit seiner Fassung des symbolischen Sinnes steht ULSHÖFER
- wie viele seiner Fachkollegen (48) - in der Tradition einer
Erlebnisästhetik, die sich zwar explizit auf ihr großes Vor-
bild DILTHEY beruft, aber schon unmittelbar in der Art und
Weise ihrer Rezeption kundgibt, daß ihr nur an einem Aufhän-
ger an der Tradition und nicht an deren Verständnis gelegen
ist. Worauf es also ankommt, ist das bloße Kennzeichen der
eigenen Vorstellungen als solcher, die in einer langen, ehr-
würdigen und darum auch 'schlecht' angreifbaren Tradition
sich befinden.

Schauen wir darum zu, wie ULSHÖFER die drei Stufen des Ver-
stehens (Eindruck - Ausdruck - Verstehen) mit und gegen DIL-
THEY entwickelt und diese Begriffe für seine Schulzwecke ver-
fügbar macht.

"Die erste Stufe ist ein spontanes, unmittelbares Betroffen-
werden. Wir nennen sie 'Erlebnis' oder einfacher und richti-
ger 'Gesamteindruck'." Den Ausdruck "Erlebnis", wie er ja
seit DILTHEY als Bezeichnung des ersten Aktes des Verstehens-
prozesses vorherrscht, meidet ULSHÖFER wegen seiner Entwer-
tung durch allzu häufigen Gebrauch in der pädagogischen Li-
teratur (49).

Dafür gibt einmal mehr P.NENTWIG Zeugnis, der bereits im
Vorwort zu "Dichtung im Unterricht" verkündet:

"Seelischer Besitz für das Leben kann (...) nur das werden, was als starkes inneres Erlebnis aufgenommen wird. Darum kommt es bei der Betrachtung von Dichtungen in der Schule vor allem darauf an, daß sie den Kindern zu einem echten Erlebnis werden (...)" (50, Hervorheb.v.V.)

Daß solche Urteile über die Wirkungen von Erlebnissen ganz allgemein, vorzüglich aber über jene im Literaturunterricht, weder etwas über den Charakter des Erlebnisses noch etwas über die Spezifik des 'erlebten' Gegenstandes, Dichtung, aussagen, liegt auf der Hand.

ULSHÖFER jedenfalls ersetzt "Erlebnis" gegen Ende der 60er Jahre durch den Terminus "Vermittlung ästhetischer Formbegriffe", was dem Inhalt nach allerdings keinen allzu großen Unterschied macht, bekennt er sich doch zur selben Zeit ausdrücklich wiederum unter Berufung auf DILTHEY zum hermeneutischen Zirkel (51).

"Die zweite Stufe stellt einen Nachgestaltungsversuch dessen dar, was wir als Gesamteindruck unbewußt in uns aufgenommen haben." Sie ist "ein Versuch des Neuschaffens des Gegenstandes", dem "entscheidende" Bedeutung zukommt, da in ihm "ein Zusammenwirken der bewußten und der unbewußten Seelenkräfte, des Erkennens, Fühlens und Wertens" sich ereignet (52).

"Die dritte Stufe, das eigentliche Verstehen, wächst langsam aus der zweiten heraus. Im Grunde kommen wir nie ganz über die zweite Stufe hinaus, denn ein restloses Verstehen gibt es in keinem Fall; das letzte Geheimnis der individuellen Seele des Objektes wird sich uns nie ganz erschließen." (53) Also bleibt das unbestimmt, was unter "Verstehen" eigentlich zu verstehen ist. ULSHÖFER gelangt bei der dritten Stufe nicht über Negativbestimmungen hinaus, so recht scheint es das gar nicht zu geben, was mit ihr gefordert ist, nicht umsonst wird darum auch die zweite Stufe als die wichtigste bezeichnet.

Im Literaturverzeichnis gibt ULSHÖFER selbst die Stellen aus DILTHEYS "Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften" an, die er immerhin zur "Grundlage" seiner Methodologie auserkoren hatte. (54) Beide Stellen (I,4 und II,1,1)

konstatieren so, wie von ULSHÖFER aus dem Zusammenhang gerissen, nicht mehr als daß die Gegenstände der Geisteswissenschaft nur durch dem Zusammenhang von Erleben, Ausdruck und Verstehen für den Menschen existieren (55). Aber wie schon im Falle der Rezeption der Schillerschen Theorie ebnet ULSHÖFER auch in DILTHEYS Konzeption alle widersprüchlichen Momente ein, insofern sie seiner Anschauung von Gefühls- und Wertästhetik im Wege stehen. Gerade dieses Übersehen aller Ungereimtheiten zum Zwecke besserer Adaptierbarkeit für die Bedürfnisse des Schulalltages stellt auch bei einer selber schon problematischen Theorie wie der Verstehenslehre DILTHEYS eine Simplifizierung des behandelten Gegenstandes dar, die ihre Rechtfertigung gerade nicht aus dieser Mangelhaftigkeit der Vorlage beziehen kann. Freilich bedürfte es einer eigenen Darstellung, um der Problematik des Diltheyschen Verstehensbegriffes auf die Spur zu kommen. Hier geht es aber nur um die falsche Rezeption durch die Deutschmethodik ULSHÖFERS, der im Grunde nur die Begriffe Erleben, Ausdruck und Verstehen hernimmt und sie in bloß einsinniger Weise auf ihr subjektives, das Allgemeine des Denkens ausschließende Moment beschränkt, wenn er ihnen nicht gar einen ganz anderen Sinn als DILTHEY unterschiebt. Recht aufschlußreich ist hier die Differenz im Erlebnisbegriff. Sicher kann die Einzelheit des Erlebnisses, seine Unmittelbarkeit, nicht an ihm selbst überwunden werden, wie DILTHEY selber zugesteht:

"Kein logisches Hilfsmittel kann die in der Erfahrungsweise des Erlebens enthaltene Beschränkung auf das Einmalige überwinden." (56)

Andererseits beherberge alles, was überhaupt erlebt werden kann (also vorzüglich die Gegenstände der Geisteswissenschaft), schon in sich selbst ein Moment des Allgemeinen, Objektiven und werde dadurch verstehbar:

"Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit, den sich in ihnen Äußernden mit dem Verstehenden verbindet." (57)

Gerade am Beispiel ästhetischer Gegenstände versucht DILTHEY darzulegen, daß das Erlebnis, das zum Verstehen fortschreitet, nicht als die Identifikation von Gefühlen des rezipierenden Subjekts mit der Erlebniswelt des Autors mißverstanden werden darf.

"Vor mir liegt das Werk eines Dichters. (...) Und nun ist entscheidend: dieses sind nicht die inneren Vorgänge in dem Dichter, sondern ein in diesen geschaffener, aber von ihnen ablösbarer Zusammenhang. (...) So ist der Gegenstand, mit dem die Literaturgeschichte oder die Poetik zunächst zu tun hat, ganz unterschieden von psychischen Vorgängen im Dichter oder seinen Lesern." (58)

Freilich gelingt die stete Verknüpfung von Erlebnis und Verstehen nur um den Preis der Aufgabe objektiver Wissenschaft: sie ist nur als Zirkel vorstellbar (59), woraus sich konsequent dann auch ergibt, daß das Verstehen der letzten Sicherheit entbehren muß (60).

Was aber ULSHÖFER aus diesem Gedankengebäude macht, ist etwas anderes, mag es auch, wie manche Vulgarisierung dieser mangelhaften Theorie belegen kann, ein 'leichtes' sein, diese gerade wegen ihrer Problematik mißzuverstehen (61). Er zerreißt zum einen den Zusammenhang der drei integrierenden Momente des Verstehens, bildet gleichsam drei Modi der Rezeption von Kunst, die er sogar noch als gesonderte den unterschiedlichen Altersstufen zuweist, wobei die dritte Stufe, das Verstehen selber letztlich ganz unerreichbar bleibt. Der Rest von Irrationalität, Unerforschlichem, den allegeistigen Objektivationen in der Diltheyschen Hermeneutik aufbewahren, wird für ULSHÖFER zum Entscheidenden der dritten Stufe. Seine ganze Literaturdidaktik bleibt demzufolge befangen im unlösbaren Widerspruch der ersten Stufe als bloße Gefühlsästhetik, der die "Begegnung" mit dem Kunstwerk gelingt - oder nicht. Da sie keine objektiven Momente in ihrem Gegenstande finden will, bleibt sie allemal dessen Einzelheit verhaftet. Allein die Tatsache aber, daß Kunst und deren Betrachtung Unterrichtsgegenstände sind, verlangt, daß sie vermittelt wird, das Allgemeine in ihr gesucht und gefunden wird (im Lehr- und

Lernprozeß). Am gründlichsten hat ULSHÖFER wohl das mißverstanden, was bei DILTHEY "Ausdruck" bedeutet. Noch bevor er sich an die genauere Bestimmung der drei Verstehensstufen macht, weiß er bereits eine "Einsicht (...) von grundlegender Bedeutung" anzugeben:

"Der Vorgang des Verstehens ist ein Vorgang des Nachschaffens einer Gestalt. Eine Novelle, ein Drama, die wir mit unseren Schülern lesen, muß von ihnen selbst aufgebaut, d.h. in irgendeiner Form nachgeschaffen werden." (62)

Der Zweck dieser Überlegung liegt auf der Hand: ULSHÖFER sucht nach einer theoretischen Legitimierung für seinen Gestaltungsversuch, auch Aufsatzunterricht genannt, und meint diese in der zweiten Stufe des Verstehensprozesses, dem "Nachgestaltungsversuch" gefunden zu haben. In nichts weniger freiwillig läßt sich diese Begründung entdecken als im Diltheyschen Verständnis von "Ausdruck". Da sich eine Präzisierung dieses Verständnisses nicht im "Aufbau der geschichtlichen Welt ..." findet, sondern im "Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt ..." vorgenommen wird, sei der Deutlichkeit halber das, was DILTHEY unter dem Abschnitt "Hineinversetzen, Nachbilden, Nacherleben," ausführt gegen das gehalten, was ULSHÖFER in der soeben angeführten Stelle daraus gemacht hat:

"Wenn nun so aus der Stellung der Verständnisaufgabe die Präsenz des eigen erlebten seelischen Zusammenhangs folgt, so bezeichnet man das auch als die Übertragung des eigenen Selbst in einen gegebenen Inbegriff von Lebensäußerungen.

Auf der Grundlage dieses Hineinversetzens, dieser Transposition entsteht nun aber die höchste Art, in welcher die Totalität des Seelenlebens im Verstehen wirksam ist - das Nachbilden oder Nacherleben." (63)

2.1.1.2 Das scheinbare Anknüpfen an W.v. HUMBOLDT: der innere Sprachsinn

Der zweite zentrale Begriff, auf dem der gesamte Deutschunterricht nach ULSHÖFER ruhen soll, ist der "innere Sprachsinn". Wiederum haben wir uns mit der Rezeption einer Theorie

durch ULSHÖFER zu beschäftigen; sein Gewährsmann ist diesmal Wilhelm von HUMBOLDT. Bevor er jedoch expliziert, was seiner Meinung nach unter innerem Sprachsinne zu verstehen sei, trifft ULSHÖFER eine bemerkenswerte Feststellung, die nicht ohne Einfluß auf sein Verständnis von Sprachbildung und -erziehung bleiben wird. Nicht, was Sprache, Sprachsinne oder Sprechfähigkeit sind, bedarf der Klärung, vielmehr wendet sich ULSHÖFERs Aufmerksamkeit sogleich einer bestimmten Art von Sprachfähigkeit zu, die die Sprachbegabung als natürliche Grundlage voraussetzt:

"Jeder sprachbegabte Mensch besitzt ein Vermögen zur Gestaltung, nicht nur der Künstler. Das Gestaltungsvermögen ist nichts anderes als die Fähigkeit, einen Lebensvorgang oder ein Seiendes als Sinnvoll zu begreifen und durch die Sprache (...) darzustellen." (64)

Den Grund für diese unzulässige Identifikation von Gestalten und Sprechen (Schreiben) hat ULSHÖFER bereits in seinem Vorwort verraten: der Deutschunterricht als Fach der Lebenslehre ist zugleich eines des Verstehens und Gestaltens, die ihm gemäße Methode ist die Gestaltungsmethode.

Jedoch erweist schon eine präzise Lektüre der von ULSHÖFER selbst zitierten Humboldt-Stelle, vor allem aber eine Vergewärtigung dessen, was HUMBOLDT als "innere Sprachform" in der "Einleitung zum Kawi-Werk" entwickelt, daß es sich hierbei nicht um eine - wie poetisch, künstlerisch auch immer geartete - Gestaltungsfähigkeit handelt, sondern schlicht um den "intellectuellen Theil der Sprache", die "intellectuelle Thätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich und gewissermaßen spurlos vorübergehend", die "durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne" geworden ist (65). Geradezu im Gegensatz zu ULSHÖFER weiß HUMBOLDT den gravierenden Unterschied von allgemeinem Sprachvermögen und Gestaltungsvermögen zu benennen (66).

Erkennt man also schon in diesen einleitenden Bemerkungen ULSHÖFERs die Sprachauffassung HUMBOLDTs nicht wieder, so nimmt es auch nicht wunder, daß jener in der weiteren Explikation des "inneren Sprachsinnes" - gefaßt als triadischer

Schritt: Sinnentdecken - Ausdruck - Gestaltung (67) - fürderhin auf die Berufung auf diese sprachphilosophische Autorität verzichtet, ihren 'Dienst' hat sie ja geleistet, indem sie zur Legitimation und Ornamentierung seiner sprachdidaktischen Vorstellungen beitrug, die er des weiteren freilich aus anderen Quellen bezieht. Die Funktionalisierung HUMBOLDTS als bloßer Autorität - ohne mehr auf die inhaltlichen Bestimmungen zu achten, auf die man sich beruft - geht sogar soweit, daß er in den speziellen Kapiteln über Spracherziehung sich wenigstens partiell von HUMBOLDT und der sich auf ihn berufenden inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft und -didaktik seitenlang distanziert, um schließlich doch wieder anlässlich der Behandlung der Namenkunde auf der Mittelstufe, bei HUMBOLDT und einer nicht minder ehrwürdigen Sprachauffassung zu enden:

"Nomen est Omen! Dabei stehen wir auf dem Boden nicht nur der Humboldtschen, sondern auch der biblischen Auffassung vom Wesen der Sprache." (68)

Dabei dokumentiert sich sein Verfahren, seine 'Erkenntnisse' (wobei die jeweiligen Inhalte gleichgültig sind) mit anerkannten Autoritäten abzusichern nochmals: eine Sprachauffassung die sich mit der geoffenbarten, göttlichen identisch weiß, ist gegen jeden Angriff gewappnet, solange die Weltanschauung des christlichen Abendlands in Staat und Gesellschaft dominiert. Statt sich also mit den Ergebnissen der Sprachwissenschaft oder -philosophie tatsächlich auseinanderzusetzen, fährt ULSHÖFER nun fort, die Resultate einer ominösen Sprachwissenschaft für den Bereich der Sprachbildung anzuwenden. Alle Differenzierung, alle Genauigkeit zerfließt aber in diesem Fundament seiner Wissenschaft vom Deutschunterricht. Diente der symbolische Sinn letztlich nur dem Gestaltverstehen, der inneren Sprachsinne dem Gestaltproduzieren, so können beide nicht mehr unterschiedliche Wichtigkeit für Bildung und Erziehung beanspruchen. Konzentrierte sich zunächst in der "Entfaltung des symbolischen Sinnes (...)" das Hauptanliegen aller Bildung und Erziehung", so kommt der Entwicklung des "inneren Sprachsinnes" nun gleiche Bedeutung zu:

"Alle Sprachbildung, alle Bildung überhaupt, dient der Pflege und Entfaltung dieses inneren Sinns."
(69)

Der Entwicklung der beiden 'Hauptsinne' für den Deutschunterricht gebührt also in gleicher Weise der erste Rang, wie wäre dies leichter zu bewerkstelligen, als durch die Identität beider? Tatsächlich behandelt sie ULSHÖFER schon auf der ersten Stufe der Entwicklung des inneren Sprachsinns in den wesentlichen Momenten als nicht unterschiedene, so daß weitere Entsprechungen kaum überraschen können: "Wir entdecken im Vergänglichen das Bleibende, im Stofflichen das Geistige; das Einzelne wird Sinnträger. Wir erfassen es symbolisch"; und: "mit dieser Einsicht stützen wir unsere These: der innere Sprachsinn entwickelt sich in eben dem Maße wie der symbolische Sinn." (70).

War es ursprünglich gerade Aufgabe der Kunst und damit Funktion der Entwicklung des symbolischen Sinnes, zum Miterleben und Handeln in der Gemeinschaft zu erziehen, so erfährt nun der innere Sprachsinn dieselbe Aufgabenzuweisung:

"Spracherziehung, richtig verstanden, ist gleichbedeutend mit sittlicher, sozialer und religiöser Erziehung." (71)

Die Identität von ästhetischer und Spracherziehung hinsichtlich ihrer Ziele, wird gar soweit getrieben, daß erstere ihren vorzüglichen Rang, der ihr gerade innerhalb der Aufgabengebiete des Deutschunterrichts zuerkannt worden war, schon wieder abgeben muß, bevor überhaupt näher dargelegt wurde, wie die ästhetische Erziehung die ihr zugewiesenen Funktionen erfüllen könnte:

"Wir betrachten (...) die ästhetische Bildung nicht als unser Hauptanliegen im Deutschunterricht, sie fällt unseren Schülern zu, wenn sie sich auf den verschiedensten Gebieten sprachlich betätigen. Das Gemeinschaftsleben ist das umfassendste Betätigungsfeld schaffenden Menschentums." (72)

Endlich wird an dieser Stelle auch die Voraussetzung für die funktionale Gleichheit von sprachlicher und literarischer Erziehung genannt, eigentlich verfolgt der Ulshöfersche Deutsch-

unterricht nicht das Ziel: Verstehen von Literatur und Beherrschen der eigenen Sprache; beide Gebiete sind ihm bloßes Mittel zum Zweck politischer Erziehung, für die Erziehung für und in der Gemeinschaft.

Völlig ~~überraschend~~ - aber das ist nur Indiz der Willkür dieses Autors bei der Entwicklung seiner Konzeption - gerät nun ein ganz konkreter Gegenstand des Deutschunterrichts ins Blickfeld, der ob der Allgemeinheit der bisherigen Erörterung an dieser Stelle keinesfalls zu erwarten war. Hatte ULSHÖFER soeben über die dienende Funktion von Kunst und Wissenschaft für die Zwecke der Gemeinschaft sinniert, so fährt er unvermittelt fort:

"Der Besinnungsaufsatz über Grundfragen des Gemeinschaftslebens ist von dem Augenblick an zu üben, da der junge Mensch zum selbständigen, reflektierenden Sinnerfassen und Handeln fähig ist, d.h. von der 4. Klasse an." (73, Hervorhebg.v.V.)

Wenn schon das Vorhergehende alles andere als eine Begründung für eine besondere Aufsatzart und die Stufe, auf der sie eingeübt werden sollte, abgab, so erhalten wir wenigstens auf diese Art Hinweise darauf, welchen Gegenständen und Aufgabenbereichen ULSHÖFER gern eine zentrale Rolle im Deutschunterricht zuweisen möchte. (74)

Die Entwicklung der beiden anderen Stufen (Ausdruck und Gestaltung) erfolgt parallel zu den Stufen des symbolischen Sinns. Ich erspare mir eine detaillierte Darstellung, führte sie doch nur zum wiederholten Male zu dem Resultat, daß es ULSHÖFER mit seinen Ausführungen zum inneren Sprachsinn hauptsächlich um einen Anknüpfungspunkt für seinen Aufsatzunterricht zu tun ist, sowie, daß es einem derartigen Deutschunterricht - wie schon bei der Entwicklung des Verstehensprozesses - kaum gelingt, sein eigentliches Ziel, die jeweils dritte Stufe, auch wirklich zu erreichen:

"Die dritte Stufe, das eigentliche Gestaltgeben, die Vollendung eines Werkes, ist Schülern, ist Menschen selten vergönnt. Wir müssen uns in der Schule in der Regel mit Gestaltungsversuchen begnügen (...)." (75)

Nachdem er in seinem Grundlagenkapitel die Aufgabenstellung des Deutschunterrichts umrissen hat, wendet sich ULSHÖFER nun im zweiten Kapitel "Grundzüge der Gestaltungsmethode" der Verfahrensweise zu, die dies bewerkstelligen soll. Schon in der Explikation der beiden Grundaufgaben des Deutschunterrichts hat ULSHÖFER dargetan, worum es ihm mit seiner Methodik eigentlich geht: Sprach- und Literaturunterricht im Dienste einer politischen Erziehung, die näher bestimmt ist als Erziehung der sittlichen und religiösen Persönlichkeit. Das Bemerkenswerte an dieser Zielbestimmung war, daß sie ihn daran hinderte, das, was unter sprachlicher und literarischer Bildung zu verstehen sei, klar darzulegen; nicht die Intention, seinen Gegenstand zu erkennen und mit solcher Erkenntnis die Praxis des Deutschunterrichts zu bestimmen, wies den Gang seiner Überlegungen, sondern im Gegenteil, seine Absicht, alles der Funktion von Bildung als Gemeinschaftserziehung zu subsumieren, war ihm dabei behilflich, die Erkenntnis seines Gegenstandes geradewegs zu verfehlen.

Auch seine methodischen Überlegungen sind von diesem Stigma gekennzeichnet. Unter dem jetzt zu verfolgenden Gesichtspunkt "Gestaltungsmethode" formuliert der Ausgangspunkt des zweiten Kapitels den organologischen Zusammenhang von allem, was bislang in das Blickfeld des Deutschunterrichts getreten war:

"Der Deutschunterricht (...) betrachtet es als seine eigentliche Aufgabe, die Jugend planvoll in die geistigen Ordnungen und sprachlichen Gebilde verstehend einzuführen. Zur Selbstbildung und zur Gemeinschaftsbildung gelangt man nur über eine echte Sprachbildung. Sofern der Deutschunterricht das Fach der Gestaltungs- und Gestaltungslehre ist, ist er Lebenslehre (...). Sprache und Dichtung sind zugleich Bedingung und Funktion des Gemeinschaftslebens." (76)

Zwangsläufig aber geraten idealistische Intention - die Werthaltigkeit allen Seins, das letztlich im Metaphysischen begründet liegt, im 'Lebensbezug' aufscheinen zu lassen - und mangelhafte Wirklichkeit des menschlichen Lebens, wenn auch nur unter der eingegrenzten Perspektive des Schulmanns, in

Konflikt. Erweisen sich die Inhalte von Sprache und Dichtung dem Ziel der Gemeinschaftsbildung angemessen, verflüchtigt sich zunächst auch der Unterschied von Kunst und Theorie zum Handeln: Sprachformen und Dichtungsgattungen entpuppen sich als unmittelbare Verhältnisse der Menschen zueinander oder diese drücken wenigstens unmittelbar jene aus:

"Die Syntax bietet uns die Grundformen der menschlichen Wechselbeziehungen und die Grundformen des Denkens zugleich" (77);

bei der Dramenbesprechung sei der Lehrer allzu schnell bereit, von "Problemen" zu sprechen:

"Damit bewegen wir uns auf der Ebene des Gedanklichen; das ist nicht die Ebene, auf der sich das dramatische Geschehen abspielt. Suchen wir hingegen die Spannungen, Konflikte, Bestrebungen, Kämpfe, Befürchtungen in den Personengruppen zu erfassen, so stehen wir selbst mitten in einem blutvollen Lebensablauf (...)." (78)

Allerdings entgeht auch ULSHÖFER nicht, daß sich alle Poesie - dies sei ihrer Fiktionalität geschuldet - zunächst der blanken Identifikation mit der Lebenswirklichkeit sperrt, aber dank der Einfühlungspädagogik gelingt es dennoch, "immer wieder von neuem die Einheit von Ich - Wort - Sache her(zustellen) und (zu) entdecken, daß das Wort vom Ich und von der Sache her erfüllt werden kann." (78)

Dennoch kommt er nicht umhin, im gleichen Atemzug das Gegenteil davon zu konstatieren. Vor allem vom schlechten Buch und vom Film, den er auch noch in den 60er Jahren für "technisierte und teure Kunst auch für die gaffende und denkträge Masse" (welche sich erst 1969 zur "Gesamtheit der Bevölkerung" entwickelt hat) hält (80), droht die Gefahr, Welt des Scheins und Realität zu verwechseln, den "Gegensatz von Buch und Leben" zu verkennen (81).

Den von ULSHÖFER gesetzten Zweck, den vollen Lebensbezug zu stiften und dadurch den Deutschunterricht zum Fach der Lebenslehre schlechthin zu machen, erfüllt die Dichtung also nicht oder doch nur recht unzulänglich. Ebenso wie er diese als An-

tizipation des wirklichen Lebens behauptet, muß er zugleich ihre Wirkungslosigkeit - nimmt man sie so, wie sie ist - eingestehen:

"Dichtung ist für den jungen Menschen eine Vorwegnahme des gelebten Lebens (...) Aber eine formende Kraft geht auf diese Weise von der Dichtung selten aus. Wir dürfen uns nicht der Täuschung hingeben, (...) daß die Lektüre und Schulbesprechung von literarischen Zeugnissen eine tiefgehende Wirkung ausübe." (82)

Um dem abzuhelpen, muß Dichtung durch den pädagogischen Bezug zu etwas gemacht werden, was sie ihrem Begriff nach gar nicht ist, sie soll ja Lebenshilfe sein, indem sie zur Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit beiträgt. In bestimmten Aspekten, bestimmten moralischen Inhalten von Literatur - wir werden an Hand von ULSHÖFERS Leitbildideal darauf zu sprechen kommen - mag man solche pädagogischen Zielsetzungen immerhin noch wiederfinden können, wenn auch die Auffassung, Literatur bestünde wesensmäßig aus metaphysisch begründeten Wertgehalten, den Gegenstand mit Sicherheit verfehlt. ULSHÖFERS Vorstellungen von Geschmacksbildung verraten aber vollends, daß die Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen letztlich als Vehikel für ganz anderes dienen muß; die Betrachtung des Kunstschönen kann auf diese Weise sogar dem Zweck von Sauberkeit und Körperpflege unterworfen werden:

"Dabei dürfen wir nicht übersehen, daß das Schöne und die Freude an ihm eine gemeinschaftsbildende Wirkung ausübt und jedes gesunde Gemeinschaftsleben zu einem wesentlichen Teil von ästhetischen Gesichtspunkten oder Empfindungen bestimmt wird: Körperpflege, Kleidung, Grußform, äußere und innere Haltung (...)" (83)

Für die Junggymnasiasten stellt sich ästhetische Erziehung fast ausschließlich in diesem dar, sie erfahren sie kaum anders denn als bürgerliche Sauberkeits- und Ordnungsdressur (84). Die solchen Erziehungszielen entsprechende Unterrichtsform ist damit ebenfalls vorherbestimmt. Auch das Etikett "Unterricht als Regieführung", das ULSHÖFER in modernistischer Manier recht bald für seinen Unterrichtsstil findet, kann nur

schwer den für Zucht und Ordnung sorgenden Schulmeister verbergen:

"Die unter der Zucht eines erfahrenen Lehrers stehende Klasse kann tüchtig und fleißig sein, kommt ein reformfreudiger Lehrer, der sein Handwerk nicht versteht, so zerstört er alles. Besser eine solide Lernschule als eine schlechte Arbeitsschule; besser äußerer Zwang und straffes Lernen als Disziplinlosigkeit." (85)

Diese 'gewaltsame' Subsumtion des Gegenstandes Literatur unter seinen pädagogischen Zweck muß sich zwangsläufig in seiner Theorie über ästhetische Gegenstände niederschlagen. Der Ulshöfersche Deutschunterricht muß um der Realisierung seiner Gemeinschaftserziehung willen zuerst und vor allem auf die genehmen moralischen, religiösen und politischen Inhalte sein Augenmerk richten und sich sogar gegen Betrachtungsweisen abschirmen, die den Zusammenhang von Form und Inhalt der ästhetischen Gegenstände näher untersuchen wollen. In Verbindung mit der Erlebnisästhetik Diltheyscher Provenienz und dem ihr - fälschlicherweise - unterstellten Moment des aktiven Nachgestaltens gelangt er so zu einem Verdikt gegenüber jeglicher auf Erkenntnis gegenüber ihrem Gegenstand zielenden Haltung, was sich letztlich als kruder Antiintellektualismus entpuppt, der das "gesunde Empfinden" des Jugendlichen dessen rationalen Qualitäten vorzieht.

"Vom Beginn der Mittelstufe ab brauchen wir im Deutschunterricht eine dynamische und genetische Kunstbetrachtung (...). Während die statische oder formale Dichtungsbetrachtung immer intellektuell, gelehrt, lebensfern und unjugendlich ist, ist die dynamische lebensnah, weltbezogen, jugendgemäß, un-literarisch" (86) oder

"Jede Interpretation intellektualisiert und rationalisiert das literarische Werk und widerspricht dem gesunden Empfinden und Streben des Jugendlichen." (87)

Eine Literatur aber, die weder in idealistischer Weise die Wirklichkeit darstellt, wie sie sein soll (d.i. werthaltige und symbolträchtige Literatur in ULSHÖFERS Sinn), aber auch nicht den Gegensatz von Buch und Leben in einer Traumwelt

aufhebt, sondern den Versuch unternimmt, die Realität, so wie sie ist, vielleicht noch mit 'kritischer' Intention darzustellen, Kunst also, die sich der Subsumtion unter die christlich-abendländischen Prinzipien der Erziehung zur sittlichen und religiösen Persönlichkeit verweigert, muß beispielsweise in der feinsinnigen Unterscheidung von Dichter, Schriftsteller und Schreiber als Nichtkunst gebrandmarkt werden. Dabei unterscheidet sich die Terminologie dieser Methodik nicht mehr allzu sehr von jener, mit der man einst gegen 'entartete Kunst' zu Felde zog:

"Es ist Mode geworden, vom 'Untergang des Abendlandes' zu sprechen, unsere Kultur als schizophren zu bezeichnen und den heimatlosen, glaubenlosen von Weltangst getriebenen Menschen als den 'modernen Menschen' zu proklamieren. Sehen wir genau hin, so ist diese Modeauffassung das Werk einiger Tausend Literaten, welche selbst zerrissen, krank, glaubenslos sind und mit Hilfe des Wortes im Leser eine ganz neue, ungesunde Sprachwelt und Bewußtseinshaltung schaffen." (88)

Solche Kunstauffassung, für die Bedürfnisse der Schule zu rechtgestutzt, setzt somit die Tradition der nationalistischen Deutschkundebewegung fort, in welcher schon einmal gegen die "Zivilisationsbarbarei" der "Kino-, Jazz- und Funkkultur" (H.A. KORFF) gewettert wurde (89). Gerade diese Deutschkundebewegung bereitete - in der Sprache konservativer Kulturkritik, die auch die Sprache ULSHÖFERS ist - jenen nationalsozialistischen Deutschunterricht vor, von welchem er sich doch als den "Jahren des größten Tiefstandes des geistigen und sittlichen Lebens unseres Volkes" bereits im Geleitwort der von ihm herausgegebene Zeitschrift abzusetzen suchte (90).

2.1.1.3 Aufsatzerziehung - die Krönung des Unterrichts

Im vierten Abschnitt des 2. Kapitels versucht ULSHÖFER unter dem Thema "Grundzüge der Stilbildung auf der Mittelstufe" nochmals eine Begründung seiner Aufsatzlehre. Freilich tritt nun von Beginn an die pädagogische Zielsetzung an die Stelle

jener quasi - wissenschaftlichen Begründung aus dem Charakter von Sprache und Literatur, die uns im 1. Kapitel begegnete.

Das einleitende Postulat "Schaffe natürliche Rede- und Schreibsituationen" erscheint zunächst überraschend unkompliziert, d.h. ohne gestaltpsychologischen und sonstigen Ballast befrachtet und - verglichen mit den Wegen und Abwegen der Stilbildung in den letzten hundert Jahren - dem Zweck der Aufsatzerziehung adäquat. Die Hoffnung aber, eine dieser Forderung angemessene Argumentationsstruktur zu treffen, zerstiebt sogleich, wenn ULSHÖFER dem Leser kundtut, daß eben nicht, oder wenigstens nicht hauptsächlich, pragmatische Schreibsituationen, sondern der "volle Lebensbezug" - wir wissen aus dem bisher Entwickelten, daß diese Formel auf die "Werthaltigkeit alles gestalteten Seins" zielt - Anlaß der schulischen Schreibsituationen sein soll:

"Die natürliche Rede- und Schreibsituation erwächst immer nur aus dem vollen Lebensbezug. Wir haben bereits erörtert, wie man ihn in den Schulen herstellen kann und müssen hier nur noch ergänzende Beispiele geben." (91)

Die Beispiele allerdings ergänzen nicht bloß, vielmehr drücken sie ULSHÖFERS Intention aus, eben "nicht-natürliche" Rede- und Schreibsituationen zum Anlaß seiner Aufsatzerziehung zu nehmen, das heißt, mit und auch gegen die herrschende Theorie der Aufsatzerziehung das seinen Zwecken Genehme auszuwählen mit- samt den psychologischen und anthropologischen Begründungen, die bislang die Aufsatzdidaktik dazu ersonnen hat. Stört ihn schon nicht die Fragwürdigkeit dieser Gründe in Bezug auf das, was sie begründen sollen, so kümmert ihn die Unhaltbarkeit seiner Argumente ebensowenig, wenn man sie mit dem eingangs getroffenen Postulat nach der "Natürlichkeit" solcher Situationen vergleicht. Schauen wir uns z.B. die Begründung für den Besinnungsaufsatz an (die zweite mittlerweile), dem man ja sicher nicht auf den ersten Blick seine Zugehörigkeit zur Kategorie der "natürlichen Schreibsituationen" anmerkt:

"Junge Menschen streiten gern. Werfen wir ihnen einen Zankapfel hin! Freilich muß man eine Klasse gut kennen, bevor man die richtigen Themen findet (...)

Wann immer ein Unterrichtsgegenstand heftige Zustimmung oder Ablehnung eines Großteils der Klasse erfährt (...), schon bietet sich eine Gelegenheit zur Diskussionsstunde! Was wird erreicht? Die Schüler werden von der freien Rede und vom Wechselgespräch her in den Besinnungsaufsatz eingeführt, denn im Grunde sind alle Gegenstände, die wir erörtern, Themen von Besinnungsaufsätzen." (92)

Was hat ULSHÖFER aber mit solchen Aussagen erreicht? Eine beliebige, keineswegs verallgemeinerbare Beobachtung, eine 'Erkenntnis' der Jugendpsychologie vielleicht, deren Gegenteil mit dem gleichen Recht behauptet werden kann ('Junge Menschen sind friedlich, sie streiten sich weniger als die Alten'), wird hergenommen zur Begründung einer bestimmten Aufsatzform. Doch nicht genug damit: stellt schon die Aufsatzerziehung (zusammen mit der Lesererziehung) den "Mittelpunkt des Deutschunterrichts" dar, so bildet der Besinnungsaufsatz wiederum den Kern der Aufsatzerziehung, mehr noch:

"Er ist die Krönung unserer ganzen Unterrichtsarbeit. Wer ihn abschaffen will, beraubt die höhere Schule ihres Adels." (93)

Nichts also ist leichter als der Raub solchen Adels - eine Absicht allerdings, die man ULSHÖFER kaum unterstellen kann -, freilich vollführt er eigentlich selber diese Tat: mit dem Nachweis der Nichtigkeit der 'Erkenntnisse' der Jugendpsychologie, die er für gute Gründe hält, fällt auch das durch sie Begründete.

Erweisen sich alle Themen, die erörtert werden, im Grunde als potentielle Besinnungsaufsätze, so ist kaum mehr einzusehen, aus welchen Gründen diese der Oberstufe der höheren Schule vorbehalten sein sollen, obgleich er daneben an der Dreiteilung der Aufsatzgattungen (Sachstil, Stil der Schilderung und Besinnungsstil) festhält (94). Konsequenter kritisiert ULSHÖFER darum ein bislang herrschendes Prinzip der Altersadäquanz, das bestimmte Aufsatzformen und literarische

Gattungen mit bestimmten Stufen des Jugendalters korrelierte:

"Die Überbetonung des Prinzips der Jugendgemäßheit ist mit schuld daran, daß unsere Buben und Mädchen in ihrer geistigen Entwicklung verhältnismäßig lange verspielt unernst, kindlich-naiv bleiben. Zu einer Zeit, da ihre Kameraden schon 8 - 10 Stunden an Schraubstock und Hobelbank als Lehrlinge stehen und die Härte des Daseins am eigenen Leibe erfahren, verharmlosen und verniedlichen wir unseren Tertianern das Leben vor allem im Deutschunterricht.(...) Wir beginnen zu spät mit dem Besinnungsaufsatz (...)" (95)

Diese Feststellung wurde ihm allerdings vom Verfasser der wohl bekanntesten Aufsatzmethodik, die sich ausschließlich dem sog. dialektischen Besinnungsaufsatz widmete, als "Verfrühung" und damit Überforderung der Jugendlichen dieser Alterstufe (der 14-jährigen) vorgehalten (96). Dennoch blieb solche Kritik ebenso willkürlich wie das von ihr Kritisierete. Sowohl ULSHÖFER wie auch BOCHINGER berufen sich auf Prinzipien der Jugendgemäßheit, die wohl im schlechtesten Fall - und das dürfte der verbreitete gewesen sein - aus den Erfahrungen des Schulalltages destilliert waren. Mit demselben Recht und im selben Jahr, indem ULSHÖFER eine Verfrühung hinsichtlich des Besinnungsaufsatzes fordert, kann ein anderer Schulmann - dies zeigt die Absurdität solcher Setzungen sowie den 'wissenschaftlichen' Charakter der stets herbeizitierten Entwicklungspsychologie - das gerade Gegenteil behaupten:

"Primaner können keine Besinnungsaufsätze schreiben, weil sie noch nicht das Alter erreicht haben, in dem man sich ernstlich besinnt." (97, Hervorhebg.v.V.)

ULSHÖFERS Kritik des bislang vertretenen Prinzips der Jugendgemäßheit ist also nur scheinbar konsequent, weil es ihm gar nicht in den Sinn kommt, aus dem einmal getroffenen Urteil, alle Erörterungsthemen seien potentielle Besinnungsaufsätze, die sich daraus ergebenden Schlüsse für den Aufsatzunterricht in den verschiedenen Alterstufen zu ziehen, sondern weil er schlicht andere, mehr oder minder modifizierte Prinzipien

dieser Jugendgemäßheit der Aufsatzerziehung oktroyieren möchte, ein Befund im übrigen, der auch für den Bereich der literarischen Erziehung, in welcher jenes Prinzip zuerst entwickelt wurde, Geltung besitzt (98).

ULHÖFERS Interesse gilt dem früheren Beginn einer bestimmten Aufsatzerziehung, wobei ihm die Begründungen dafür mehr oder weniger gleichgültig sind, kommt es ihm doch ausschließlich auf die Verfolgung seines Zweckes an, den er im gleichen Zusammenhang ausdrücklich anführt: die Schüler der Mittelstufe sollen in ihrer Leistung ähnlich gefordert werden wie ihre Kameraden an der Hobelbank. Wie diese um einen Arbeitsplatz, bzw. eine Lehrstelle konkurrieren, fordert ULHÖFER von den Schülern den Wettstreit um gute Noten, bzw. die Möglichkeit, in die nächste Klasse aufzurücken. Ganz allgemein wird dafür der Deutschunterricht von ihm als vorzügliches Mittel gesehen. Noch zu einer Zeit, wo andernorts bereits über die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die nachhaltigen negativen Folgewirkungen schulischer Selektion räsoniert wurde (vgl. S.66f), verkündet er noch lautstark: "Deutsch bleibt ein Auslesefach." (99)

Wiederum ist es P. NENTWIG, der Jahre zuvor aus einer besonderen Eigenschaft der Poesie, der sein Interesse am Deutschunterricht vorzüglich gilt, eine der wohl einprägsamsten 'Begründungen' für solche Forderungen bereitstellt:

"Empfänglichkeit der Sinne, Kraft des Geistes und Lebendigkeit des Herzens aber sind nicht allen Menschen in gleichem Maße beschieden. Braucht es uns da zu wundern, daß es in jeder Klasse Kinder gibt, die unbeteiligt bleiben, wenn wir ihnen Dichtungen bieten? Es handelt sich auch da nicht nur um ein Reifeproblem, sondern um mangelnde Begabung und Erweckung. So niederdrückend diese Tatsache für uns Lehrer sein mag: hier ist eine der natürlichen Grenzen unserer Wirkungsmöglichkeit. Dichtung ist eben kein Unterrichtsgegenstand wie etwa Rechnen, das alle normalbegabten Kinder lernen können und lernen müssen." (100)

Weil also die Literaturdidaktik und -wissenschaft ihren Gegenstand als einen charakterisieren, zu dessen Erfassung mehr als die 'normalen' Verstandeskräfte vonnöten seien, wird demjenigen, dem 'nur' diese eignen, die rechte Begabung abgesprochen, vielleicht mit Konsequenzen für die Deutschnote und die weitere Schullaufbahn.

2.1.1.4 Die Ideale Adel und Rasse. Zur Leitbilderziehung ULSHÖFERS

Richten wir zum Abschluß der Ulshöfer-Kritik das Augenmerk noch auf ein Spezifikum dieser Methodik, das zwar am Ende seiner Betrachtungen über literarische Erziehung steht, bei näherem Zusehen sich jedoch als die Verdeutlichung dessen erweist, was uns bislang unter "Erziehung zur Gemeinschaft" begegnete, also fundamentale Voraussetzungen seiner Sprach- und Literaturerziehung berührt: Das Kapital "Idealbildung und Erziehung zur Wirklichkeit. Das Leitbild des ritterlichen Menschen", wofür ULSHÖFER sich die umfangreichste, in ihrer Durchführung jedoch häufig mangelhafte Schelte seiner Fachkollegen einhandelte (101), wird am Anfang des zweiten Mittelstufenbandes eingerahmt von den Ausführungen über das "Drama auf der Mittelstufe" und "Die bildenden Kräfte der Muttersprache ...". Freilich ist es schon im ersten Band im Zusammenhang mit der Lesebucherziehung grundgelegt, wenn ab der 4. Klasse als Ziel des Deutschunterrichts gesetzt wird, eine "Einführung in die literarische und praktische (!) Menschenkunde" zu geben:

"Wir setzen Sprachbildung gleich Sinnbildung und wollen deshalb durch die Lesebuchstücke den jungen Menschen Sinnzusammenhänge erschließen (...). Wenn wir das Lesebuch in den Dienst der Menschenbildung stellen (= der Sinnbildung) können wir auf die gute Charakteristik vorbildhafter und typischer Leitbilder (...) nicht verzichten". (102)

Wir stellen einstweilen unsere Bedenken gegen Erziehungsmaximen, die nicht auf Vermittlung von Einsicht, sondern fast ausschließlich auf Nachahmung von etwas für werthaltig Empfundenen

denem aufbauen, zurück und analysieren die Konkretisierung des hier nur angedeuteten Inhalts.

Zunächst erweist sich sowohl für den Lehrer wie für den Schüler das Kennenlernen der Urformen des Heldentums als unabdingbare Voraussetzung der von ULSHÖFER beabsichtigten Idealerziehung:

"Der Held ist der Mensch ohne Wahl, den Zweifel nicht verzehrt, die Gefahr nicht schreckt und der Tod nicht vernichtet. (...) Der Held ist die jeweilige Hochform des subjektiven Wertempfindens und Wertstrebens. Dürers 'Ritter, Tod und Teufel' versinnbildlicht das Wesen des Helden jeder Stufe schlechthin." (103)

Nicht nur, daß DÜRERS Kupferstich mittels einer schlichten Fehlinterpretation als Sinnbild seiner Ideal-, d.h. Leitbil- derziehung herhalten muß, das gesamte Konstrukt des über- und damit unmenschlichen Phantoms des unbezwingbaren Helden spricht die Inkommensurabilität dieser Zielvorstellungen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit aus. Der Mangel der Realität - sie ist widersprüchlich, "zerrissen", "krank" und stellt sich spätestens seit dem Naturalismus auch für ULSHÖFER als "dekadente" Gesellschaft dar (104) - soll sich beheben im retrospektiven Akt auf eine falsch verstandene Vergangenheit der unsterblichen Helden und unsagbaren Mythen, hinter denen, zumal sie sich selbst in ihrer Irrealität aller Gegenständlichkeit entkleiden, nichts anderes erscheint als die bekannten Wertvorstellungen. In romantisierender Weise beschwört ULSHÖFER ein falsches Bild deutscher Vergangenheit, wobei seinem Zweck, auf das Leitbild des ritterlichen Menschen hin zu erziehen, die Beschäftigung mit mhd. und ahd. Literatur unmittelbar subsumiert wird, wo andere sich immerhin der Mühe unterzogen, die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur unter ästhetischen Gesichtspunkten zu rechtfertigen. Aber auch E. ZICKELS "Schlußwort zum Streit um das Nibelungenlied" entschied die Auseinandersetzung moralische vs. ästhetische Erziehung kaum zugunsten der letzteren, obgleich es versichert:

"Im Vordergrund des Unterrichts steht jedenfalls das Sprachkunstwerk in seiner Eigenprägung; ihr gerecht zu werden heißt, sich sachgemäß zu verhalten." (105)

Die unmittelbare Funktionalisierung altdeutscher Dichtung durch das Konzept der Leitbilderziehung hatte sich schon soweit durchgesetzt, daß auf dem Nürnberger Germanistentag 1954 für die "Interpretation mhd. Dichtung" gefordert werden konnte:

"Es muß gehen um:

1. Die Sichtbarmachung des ritterlichen Menschenbildes (...) um seine Einordnung in Welt und Stand,
um seine Selbstzucht und Kraft zur Selbstformung,
um sein Ja-Sagen zu Leben, Freude, Welt,
um seine Kraft des Leidertragens und der Leid-
überwindung,
um sein Ringen um Gott, bei aller Sicherheit des Glaubens an Gott." (106)

Die Konsequenzen hinsichtlich der Alterstufengemäßheit, die ULSHÖFER aus der Tatsache zieht, daß vorzüglich bei mittelalterlicher Literatur die bloß ästhetische Betrachtung nicht zu den von ihm intendierten Resultaten führt, entbehrt nicht einer gewissen Logik. Steht die Identifikation des Schülers mit bestimmten Inhalten (Leitbildern) so ausschließlich im Zentrum der schulischen Bemühungen, dann ist eine Vermittlung der spezifisch ästhetischen Form dem Zweck der Leitbilderziehung allenfalls im Wege: der Text kann, kommt es nur auf den Inhalt an, in Übersetzungen oder beliebigen anderen Formen, die dem Zweck, das Schülerinteresse zu wecken, dienen sollen, rezipiert werden. Damit ist er auch den jüngeren Jahrgängen zugänglich: war das Nibelungenlied z.B. bislang der Mittel- und Oberstufe als Lektüre vorbehalten, so läßt ULSHÖFER es mittlerweile bereits auf der Unterstufe zu einer Hörfolge umarbeiten (107).

Trotzdem weiß ULSHÖFER, und darin liegt das Paradox, daß seine Mängel so gewichtig macht, um die gefährlichen Folgen seiner Erziehungsideale; er nimmt sie gerade in Kauf, wenn er meint, sich von Ihnen zu distanzieren:

"Der Bildungsbegriff, den das 20. Jahrhundert entwickelt hat, ist heute ebenfalls nicht mehr geeignet, die Bestrebungen der Zeit zu fassen. Dieser Begriff fand seine Ausprägung in dem Ideal des 'deutschen Menschen'. Ihm wohnt eine nationalpolitische Tendenz inne, die zum Nationalismus führen kann." (108)

Indem er sich gegen den Nationalismus wendet, verschweigt er zugleich dessen unmittelbare faschistische Folgeerscheinung, in dessen ideellen Dunstkreis er aber allemal mit seinem Prinzip der Leitbilderziehung einzuordnen ist. Die positive Bestimmung seiner Art von Leitbilderziehung in der Entgegensetzung zum "Leitbild des deutschen Menschen" kann dieses Urteil nur noch verdeutlichen, ULSHÖFER glaubt,

"im Leitbild des ritterlichen oder adeligen Menschen ein unser ganzes Schulwesen umspannendes und den Deutschunterricht befruchtendes Bildungsideal zu finden. Das Leitbild des ritterlichen Menschen hat sich die Jahrhunderte hindurch in seiner Substanz erhalten, wenn auch in der Form gewandelt. Die Dichter haben in allen Jahrhunderten diesem Bild eine neue Form gegeben." (109)

Daß sich gerade die Dichter der Herstellung von Leitbildern widmen, ist in diesem Zusammenhang noch die am wenigsten fragwürdige Behauptung, läßt sich doch phänomenologisch alle Literatur zunächst in die beiden Kategorien 'Affirmation' (auch die sog. gesellschaftsabgewandte Literatur affirmiert die Kultur, welcher sie entspringt) oder 'Kritik' (auch in der Form utopischer Gegenentwürfe) einordnen, wobei bei ersterer die Verwendbarkeit für eine gesellschaftskonforme Leitbilderziehung unmittelbar ins Auge fällt.

Für die Zeit der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft entwickelt SCHLAFFER eine interessante These, die möglicherweise die Präferenz der heroischen Retrospektive der Literatur des aufsteigenden Bürgertums (und aller seiner Epigonen) zu erklären vermag:

"Da sie (die bürgerliche Gesellschaft, Anm.v.V.) ihre traditionell definierte Wirklichkeit historisch überschreiten muß, bedarf sie theoretischer und ästhetischer Entwürfe, die als Leitbilder ihr Handeln motivieren und begründen können." (110)

Die Literatur dieser Epoche findet diese Leitbilder als Ferne der Vergangenheit, von der Romantik an besonders in der Form der aller Utopie entschlagenden Rückschau auf das germanische und christliche Mittelalter. Die Möglichkeit der Rückerinnerung auf das heroische Vergangene bietet die Fiktion der Flucht aus Zwang und Zerrissenheit der bürgerlichen Gegenwart: "Der 'Bürger als Held' bezeichnet die Möglichkeit, den Bürger aufzuheben." (111)

Haben wir somit einige Hinweise auf die außerliterarischen Gründe heroischer Poesie in der bürgerlichen Gesellschaft erhalten, so genügt es in unserem Zusammenhang keineswegs, sich mit diesen Ergebnissen zu begnügen. ULSHÖFER ist weder Literat noch Literaturtheoretiker, sondern er verfolgt als Didaktiker bestimmte Erziehungsabsichten. Als solcher steht er mit seiner Leitbilderziehung in der Tradition nationalistischer Erziehung, die sich als Vorbilder schon immer Sozialcharaktere der Vergangenheit erkor (112).

Der Vorwurf des Nationalismus erscheint aber als zu milde angesichts der Vorschläge die ULSHÖFER z.B. zur unterrichtlichen Erarbeitung von EBNER-ESCHENBACHS "Krambambuli" unterbreitet:

"Wir stoßen (...) auf den Konflikt von Liebe und Treue, der sich in adligen (edlen) Menschen und offenbar in reinrassigen Tieren abspielt. Der Hund erlebt diesen Konflikt wie ein adliger Mensch (...)
Der wertvolle Mensch und das wertvolle Tier sind besonders leicht verwundbar. Treue und Dankbarkeit sind ein Zeichen von Hochwertigkeit - Treubruch ein Hinweis auf Minderwertigkeit." (113)

Selbst als unzulässige Anthropomorphisierung bestimmter Tiere, ein Fehler, den ULSHÖFER mit vielen anderen teilen würde, läßt sich solche Interpretation nicht mehr 'entschuldigen'. Die entscheidende Differenz von Mensch und Tier ist nicht bloß verwischt, vielmehr ist sie in der Identität von Adel und Rasse, einem besonders positiven Merkmal, welches beiden zukommen soll, aufgehoben.

Der Traditionszusammenhang, in dem ULSHÖFERS Leitbilderziehung sich wiederfindet, läßt sich nun noch schärfer fassen.

Eine Erziehung, die ihre Ziele - mit Sprache und Inhalt konservativer Kulturkritik - vorzüglich in Sozialcharakteren vergangener Gesellschaftsformationen wiederfindet, die gegen die Widersprüche und Antagonismen der bestehenden Gesellschaft das Heile, Ganze und Gesunde bewahren will, leistet einen Beitrag zur Herstellung politischer Zustände, in denen auf der Grundlage der bürgerlichen Produktionsweise, aber gegen deren Aporien und Mängel gerichtet, die Demokratie als die dieser Gesellschaftsform entsprechende Staatform abgeschafft wird (114). Schon die Lehrpläne von 1938 formulierten unter der Rubrik "Erziehung durch das Schrifttum":

"Die Behandlung des deutschen Schrifttums soll die im deutschen Menschen keimhaft angelegten großen Leitbilder sichtbar machen, soweit sie in den geprägten Formen des germanisch-deutschen Schrifttums verwirklicht worden sind." (115)

Alle Erziehung, die nach Auschwitz immer noch nach Leitbildern in der geschilderten Art und Weise verlangt, fällt so unter ADORNOS berechtigtes Verdikt: sie ist faschistisches Relikt, das den Faschismus überlebt hat (116).

Schlicht unbegreiflich aber ist in Anbetracht dieses Sachverhalts, wie H.IVO (immerhin einer der unter Protest zurückgetretenen hessischen Rahmenrichtlinien-Autoren) noch 1965 zu einer völlig anderslautenden Meinung über die deutsche Nachkriegsdidaktik unter explizitem Bezug auf ULSHÖFERS Leitbilderziehung gelangen konnte:

"Die Bemühungen um eine Neuorientierung des Deutschunterrichts nach der Niederlage 1945 können in ihrer Tendenz als Rückbesinnung interpretiert werden, bei der nationalistische und faschistische Elemente des alten Unterrichts überwunden, überzeitliche Werte erkannt werden und den Unterricht bestimmen sollen. Diese überzeitlichen Werte sollen gegen die 'Anfechtungen der Zeit' verteidigt werden (...)" (117, Hervorheb.v.V.)

An Unkenntnis des verhandelten Gegenstandes steht solche Beurteilung ULSHÖFERS durch einen seiner progressiven Nachfolger in nichts dessen eigener Naivität nach, die sich jedoch rasch als Legitimation der eigenen Position ausweist, wenn

er die Anfälligkeit eines bestimmten Deutschunterrichts, ja der Deutschlehrerschaft insgesamt, für Ideologeme des Faschismus, wofür er selber doch Beweisstück ist, einfach leugnet:

"Der Deutschunterricht des Dritten Reiches zeigt, welch bewahrende Macht der traditionellen Unterrichtshaltung der gesamten Lehrerschaft zukommt: Die sachfremden Lehrplananforderungen des Nationalsozialismus haben sich in der Breite der Deutschlehrerschaft kaum durchgesetzt. (97 % der Deutschlehrerschaft war allerdings im NS-Lehrerbund organisiert, Anm.v.V.) Der Lehrer blieb dem Gesetz der Sache, der Eigengesetzlichkeit des Faches treu; einer sachfremden Ideologie hat er passiven und aktiven Widerstand entgegengesetzt",

wo er doch zwei Seiten später - freilich nur in einer Fußnote - das Gegenteil des soeben Behaupteten nicht zu widerlegen weiß:

"Wenn die geistige Schicht von 1933 bis 1945 versagt hat, so muß, nach Eduard Spranger, die Schule mitbeteiligt gewesen sein: 'Irgendetwas muß an unserer Schulerziehung nicht gestimmt haben, wenn ein so abgrundtiefer Fall möglich war'." (118)

Auch ULSHÖFERS später 'Widerruf' - erst die vierte Auflage seines ersten Mittelstufenbandes (1966) reagiert auf die Kritik mit einer Neubearbeitung des Leitbild-Kapitels - ändert an diesem Urteil über ULSHÖFER nichts, denn dieses gründet sich nicht auf die subjektiven Vorstellungen, die der Autor bei der Niederschrift seiner Methodikbände gehabt hat, sondern es sucht den objektiven Gehalt seiner Ausführungen zu begreifen. So gerät auch die Passage des Vorworts der vierten Auflage, die auf dieses inkriminierte Kapitel sich bezieht, zum bloßen Schein einer Entschuldigung, etwa nach dem Schema 'Ich habe es so gesagt, aber nicht so gemeint, und an der Tatsache, daß es verstanden wurde, wie es verstanden werden mußte, sind die Leser schuld':

"Das entscheidende 2.Kapitel ist neu gefaßt. Auf der Suche nach einem unserer demokratischen Erziehung gemäßen sozialpädagogischen Bildungsbegriff haben wir 1957 den Begriff der Ritterlichkeit (fairness) und das Leitbild des ritterlichen

(...) Menschen (gentleman) eingeführt, wobei selbstverständlich weder an Feudalismus noch an Militarismus noch überhaupt an irgendwelche restaurative Tendenzen gedacht wurde (wie jedem aufmerksamen Leser von vornherein klar sein mußte). Bemerkenswerterweise ist der Begriff aber von gewissen Kritikern in genau dieser Richtung mißverstanden worden." (119)

Auch wenn man sich auf solche Diskussionen einließe, wäre der erste Ratschlag an den Autor gewesen, die Feder wenigstens so lange aus der Hand zu legen, bis er sich selber in die Lage versetzt hätte, seine Begriffe halbwegs unmißverständlich zu formulieren. Ganz im Gegenteil dazu hat ULSHÖFER die Eigenart, 'Mißverständnisse zu produzieren', die offensichtlich mit der Unkenntnis der von ihm behandelten Gegenstände und der benutzten Begriffe zusammenhängt, ausgebaut zu einer Terminologie, der es häufig nicht mehr auf den Sinn der Bezeichnungen ankommt, vor allem wenn es sich um gesellschaftswissenschaftliche Begriffe handelt, sondern nur noch auf eine Etikettierung mittels affektproduzierende Worthülsen. In einem Aufsatz vom April '72 stellen sich ihm darum die Konsequenzen einer "revolutionären, sozialistischen oder kommunistischen Didaktik" (eines von drei besprochenen Modellen) so dar:

"Das Bestehende - vor allem der Deutschunterricht und seine Didaktik - ist feudalistisch, Machtinstrument der Bourgeoisie, der Herrschenden, der Unterdrücker des Fortschritts."

Wohingegen er für das von ihm entwickelte Didaktik-Modell die Epitheta "evolutionär-revolutionär" und "nachbürgerlich und nachmarxistisch" (120) bereithält.

Trotz solcher offensichtlichen Ungereimtheiten, die sich fast beliebig vermehren ließen, setze ich mich mit dem 'modernen' ULSHÖFER nicht in der Weise wie bisher auseinander; zum einen sind die in 2.2 und 2.3 behandelten Positionen für den Deutschunterricht der Gegenwart relevanter, zum anderen artikulieren diese ihre jeweiligen Standpunkte verhältnismäßig präziser. In ULSHÖFERS Arbeiten der späten 60er und 70er Jahre finden sich - als Zwang zur Anpassung an eine veränderte didaktische

und bildungspolitische Szene - Spurenelemente von sehr vielen dieser 'fortschrittlicheren' Positionen (121), was dann auch zu der widersinnigen Selbsteinschätzung des "Philosophen mit dem Hammer" (122) geführt haben mag, seine Didaktik sei "evolutionär" und "revolutionär" zugleich.

2.1.1.5 Die Schwierigkeiten der fortschrittlichen ULSHÖFER-Kritik

Bemerkenswert freilich sind die eklatanten Schwierigkeiten, die sich die 'progressive' Didaktik einhandelt in dem Versuch, ULSHÖFER zu kritisieren. L. WAWRZYN hat es bereits mit dem 'nachbürgerlichen' ULSHÖFER zu tun, also dem der 70er Jahre, wobei es ihm im allgemeinen gelingt, diesen als Idealisten und Reaktionär zu 'entlarven'. Bei der Analyse der Methode aber, mit der ULSHÖFER an Reklametexte herangeht, gerät der materialistische Methodiker in ein Dilemma, denn

"Ulshöfer verläßt hier einen Augenblick lang das Gefüge der idealistischen Methode: Er kommt bei der Interpretation des Gebrauchstextes kapitalistischer Reklame nicht umhin, die Wirksamkeit dieser Reklame gesellschaftlich zu erklären." (123)

Aber damit noch nicht genug: WAWRZYN muß das Ulshöfersche Verfahren noch genauer fassen. Wenn ULSHÖFER eine Antwort auf die Frage, woher die Angst in dieser Gesellschaft komme, versucht:

"Wer alt ist, ist unnütz, wird im Beruf zurückgedrängt, ist weniger begehrt. Ansehen, Erfolg, Beliebtheit hängen mit Jugend zusammen" (124),

dann kann WAWRZYN nur noch konstatieren:

"Dieser Ansatz ist allerdings historisch-materialistisch," (125)

und sogleich einen Grund herbeizaubern, daß es nicht so sein kann, wie es ist, d.h. für WAWRZYN ist:

"Er stellt einen interessanten Bruch dar in Ulshöfers Didaktik. Offenbar zieht Ulshöfer hier an einer Stelle wo die generelle Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit der idealisti-

schen Methode allzu offensichtlich wird, es vor, auf ein Gebiet auszuweichen, das er zum Schaden der Schüler ansonsten als feindliches Territorium stets gemieden hat." (126)

WAWRZYNS Problem scheint nun ein mehrfaches: zum einen unterstellt er ULSHÖFER ein materialistisches Verfahren, was die herbeizitierte Stelle keineswegs belegt, zum zweiten zwingt ihn solche Fehlinterpretation, die Identität seines und ULSHÖFERS Standpunkt einzugestehen, was sich für einen gestandenen Materialisten als schlicht unmöglich erweisen muß. Und dies ist auch die 'Lösung', der "Bruch" sei in der Didaktik ULSHÖFERS ein absichtlicher Widerspruch dergestalt, daß dieser nun versuche, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben. Da die Mängel seines Idealismus offen zu Tage getreten sind, nehme er, dieses zu verbergen, schnell den gegenteiligen "feindlichen" Standpunkt ein. Die Pointe dieser Fehlinterpretation liegt nun nicht darin, daß ULSHÖFER nicht in der Lage wäre, verschiedene Standpunkte einzunehmen, dies behauptet er seit geraumer Zeit selber als seine Anpassungsleistung, sondern - neben der Charakterisierung dieses Standpunkts als "materialistischem" - in der Behauptung, ULSHÖFER nehme einen Wechsel in seiner Einstellung immer dann vor, wenn es gälte, irgendwelche Mängel seiner bisherigen Auffassung bewußt zu vertuschen. Solche Analyse unterstellt bei ULSHÖFER Einsicht in die Mangelhaftigkeit seiner idealistischen Methode, läßt freilich die Frage unbeantwortet, warum er dies gerade auf solche vor allen Angriffen ungeschützte Weise unternimmt, ebenso wie sie Ideologie zur subjektiven 'Leistung', etwa im Sinne der "Priestertrugsthese" (127) erklärt, und nicht als adäquate Bewußtseinsform objektiver, aber nicht erkannter Verhältnisse. Im Verfahren unterschieden, im Resultat kaum weniger bedenklich, ist die Kritik an ULSHÖFER, wie sie zu Zeiten der "Bestandsaufnahme des Deutschunterricht" geübt wurde, der Aufsatz von BIENKO/IDE mag exemplarisch dafür stehen. Sein Ziel ist nachzuweisen, daß, auch nachdem ULSHÖFER seine Leitbildvorstellung des ritterlichen Menschen modifiziert hat in die

der "Fairneß", sein "Erziehungsziel (...) nicht demokratisch, sondern elitär" geblieben sei, die Analyse der neuen Idealvorstellung solle dies belegen:

"Fairneß ist ein Verhalten, das nur im Wettstreit Platz hat."

Daß solches Verhalten gerade in der bürgerlichen Gesellschaft, die auf der Konkurrenz der Privatsubjekte basiert, am Platze ist, bekräftigen auch beide Autoren, wenn sie fortfahren:

"Das ist in der Tat das vielfach ausdrücklich formulierte Demokratieverständnis Ulshöfers (...) und es entspricht völlig den Erfordernissen der kapitalistischen Wirtschaft." (128)

Der Ideologievorwurf gegenüber solchem Verständnis aber gelingt ihnen nur noch im Widerspruch zum soeben Behaupteten:

"Fairneß kann es nur unter Gleichen, und zwar nicht unter nur theoretisch, sondern praktisch, d.h. sozial Gleichen geben; in der bürgerlichen Gesellschaft also jeweils nur dort, wo unter bestimmten Bedingungen die ökonomischen Faktoren ausgeschaltet sind, vor allem im Sport. (...) moderne Kriege schließen Fairneß überhaupt aus, der wirtschaftliche Konkurrenzkampf ebenfalls." (129)

Das X ist zum U geworden, was den Erfordernissen der Wirtschaft entsprach, gilt nach zwei Sätzen nur dort, wo von der Ökonomie nicht die Rede ist. Den Zweck, der solchen Widerspruch erzeugt, formulieren BIENKO/IDE am Schluß des Abschnittes:

"Erziehung zum fair-play im Sinne Ulshöfers ist heute nicht Erziehung zur Demokratie, sondern zur Weltfremdheit" (130)

Weil sie den Zusammenhang von bürgerlicher Produktionsweise und demokratischer Staatform wohl wahrnehmen, aber nicht erkannt haben - sie ziehen ja gegen jene zu Felde, um diese zu retten -, vor ihm aber nicht flüchten können, müssen sie ihn unter Preisgabe ihrer ganzen Argumentation leugnen. Dem Demokraten, der zugleich 'auch' noch den Kapitalismus affirmiert, verwehren sie die Identität. ULSHÖFER wird zum Nichtdemokraten erklärt, gerade dort, wo er erste Schritte unternimmt, das faschistische Stigma seines Erziehungsideals zu tilgen. Der Konnex von

ULSHÖFERS Ausgangspunkt, dem Leitbild des ritterlichen Menschen, und ihrer Position der Demokratieverteidigung, den ihnen die Reflexion über HORKHEIMERS Diktum "Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen" (131) vermitteln könnte, muß ihnen doppelt verschlossen bleiben.

2.1.2 Erziehung zur Sprachgemeinschaft. Zu Leo WEISGERBERs Muttersprachunterricht

Bereits im I. Kapitel begegnete uns der Name L. WEISGERBER, teils explizit an exponierter Stelle (vgl. S. 89), wo wir die weitgehende Übereinstimmung der RL NRW '52 mit seinen Überlegungen zum Muttersprachunterricht konstatierten, teils war er implizit angesprochen als der Vertreter der sog. inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft, die in Richtlinien und Lehrpläne Eingang gefunden hatte. Im allgemeinen weichen darum die Meinungen nicht nur der Verteidiger der inhaltsbezogenen Sprachauffassung, sondern auch die ihrer kritischen Beobachter kaum von einander ab, wenn es die Relevanz der Weisgerberschen Sprachauffassung für den Deutschunterricht wenigstens der Nachkriegsära zu bewerten gilt:

"Der Neubeginn des Sprachunterrichts und seiner Didaktik nach dem Zweiten Weltkrieg war zugleich ein Rückgriff. Die in den zwanziger Jahren begründete Sprachinhaltsforschung fand nunmehr Eingang in die Sprachdidaktik und nahm hier schon bald eine führende Position ein. Das lag wohl weniger an der Eingängigkeit der Theorie (...), einer Theorie, die Leo Weisgerber erst 1950ff in einem vierbändigen Werk geschlossen darstellte, als an dem 'ausgesprochen pädagogischen Zug', der seiner Sprachauffassung eigen ist." (132)

Dieser "ausgesprochen pädagogische Zug" schlug sich nicht nur in einer stattlichen Anzahl von pädagogisch motivierten Aufsätzen nieder, die L. WEISGERBER vor allem in der von ihm selber herausgegebenen Zeitschrift veröffentlichte (133), sondern er führte auch in seinem Buch "Tor zur Muttersprache"

zu dem konsequenten Versuch, "unter pädagogischem Gesichtspunkt" das auszuarbeiten, "was in der neuen Sprachbetrachtung erarbeitet und mit den wichtigsten Ergebnissen in der Schriftenreihe 'Von den Kräften der deutschen Sprache' (...) niedergelegt ist" (134). Den Bezug zu seinem Hauptwerk vermerkt L. WEISGERBER somit selber, ich werde ausführlicher aber nur darauf zurückgreifen, sofern die Darstellung in seinem "Tor zur Muttersprache" wegen ihrer Kürze und Gedrängtheit danach verlangt. Aber nicht nur zu seinem vierbändigen Hauptwerk, welches seit 1949 in verschiedenen Auflagen erschienen ist, will L. WEISGERBER die Verbindungslinien gezogen sehen; in dem soeben angeführten Vorwort greift er darüberhinaus ebenso auf seine sprachwissenschaftlichen Thesen zurück, die er am Vorabend des Faschismus und auch während der Herrschaft des Nationalsozialismus entwarf und mit denen er sich den Vorwurf der "Entsprechung zu den Grundsätzen des Nationalsozialismus" einhandelte (135). Unser Augenmerk wird sich also auch auf die Berechtigung der These ERLINGERS richten, der unter Berufung auf GLINZ behauptet:

"Sein sprachwissenschaftlicher Ansatz ist in einem Zeitraum von über 40 Jahren unverändert geblieben: 'Schon die Probevorlesung vom 25. Mai 1925 enthält in nuce das ganze spätere Programm.'" (136)

2.1.2.1 Die sprachliche Zwischenwelt: Idealismus und Nationalismus der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft

Mit einem Paukenschlag, welcher - mit einem ähnlichen Bild - die 25 Jahre zuvor getroffene Kritik SEIDEMANNs am "zergliedernden Sprachunterricht" fortführt (137), heben WEISGERBERS Ausführungen zum "Ende des Zeitalters der Grammatik" (so der Titel des 1. Kapitels) an:

"Der deutsche Sprachunterricht ist tot, und viele wünschen ihn längst begraben. Das ist der Eindruck, der sich für jeden ergeben muß, der als Beobachter an den heutigen Unterricht herantritt, und der sich nicht den Blick dadurch trüben läßt,

daß noch in einer Anzahl von Schulen mehr oder weniger lustlos Grammatik geübt wird. Eine Eiche kann seit Jahrzehnten abgestorben sein und dennoch ihren Platz behaupten, wenn nicht einer kommt mit dem nötigen Handwerkszeug, um sie zu fällen und Raum zu schaffen für ihre Sprößlinge." (138)

Die Ursache für diesen desolaten Zustand findet L.WEISGERBER in einem grundsätzlichen Mangel der zu seiner Zeit herrschenden Sprachwissenschaft, darin nämlich, daß die bloß lautbezogene Grammatik den notwendigen Zusammenhang von Laut und Inhalt getrennt, den Zeichencharakter der Sprache (der gerade in diesem unlösbaren Zusammenhang bestehe) verfehlt und somit das eigentlich Wesentliche an der Sprache, die Sprachinhalte aus dem Auge verloren habe (139). Mit der gleichen Sicherheit, mit der er das "Ende des Zeitalters der Grammatik" konstatiert, verspricht er darum im zweiten Kapitel,

"den Beweis dafür (zu) führen, daß die grammatische Betrachtungsweise nur einen Teil des Gegenstandes 'Sprache' fassen läßt, und auch diesen bisher nur unter einem Blickwinkel, der nicht an das Wesentliche heranführt." (140)

Der Beweis freilich, den er mindestens im "Tor zur Muttersprache" nicht als Kritik an der von ihm als falsch oder unzulänglich empfundenen Sprachwissenschaft vollführt, sondern als Darstellung dessen, was die Sprache ihrem Wesen nach ist, gerät schon an Stellen prima facie ins Zwielficht, wo er ihn gleichsam nur als Anspruch emporhält, indem er die Mangelhaftigkeit aller Sprachwissenschaft, den allzu großen Umfang dessen, was sie noch nicht weiß, beklagt, sei es die unzureichende Kenntnis über die "Entwicklung des kindlichen Sprachbesitzes", die Unvollkommenheit der Hilfen für die Vermittlung seines Feldbegriffes oder gar das pauschale Eingeständnis:

"(...) wenn das sprachliche Weltbild sich so weit dem Bewußtsein von Wissenschaft und Schule entzieht, dann wird man keine allzugünstigen Voraussetzungen für seine pädagogische Behandlung erwarten." (141)

Letzteres aber ist sein permanentes Geschäft in dem analysierten Werk und seiner sprachdidaktischen Tätigkeit überhaupt, so daß zunächst der Widerspruch festzuhalten bleibt, den E. FREY treffend für die ganze Richtung solcher Sprachwissenschaft formulierte:

"Es ist an sich verwunderlich, fast absurd, daß eine Forschungsrichtung, die für ihr Programm noch Jahrhunderte ansetzt, die nicht müde wird, zu betonen, wie schwer es sei, zu den Sprachinhalten vorzudringen, gerade für die Sprachdidaktik maßgebend zu sein gedenkt." (142)

Selbstverständlich kann diese inkonsequente Haltung nicht Grund dafür sein, die Aufmerksamkeit nicht auf das zu lenken, was L. WEISGERBER unter Sprache versteht, was sie ist, um erst dann zu prüfen, wie er diese Einsichten für den Unterricht verwenden will.

Im Anschluß an W.v.HUMBOLDTs Sprachphilosophie und gegen andere traditionelle Schulen der Sprachwissenschaft sieht L. WEISGERBER das Wesen der Sprache in einer drei- bzw. vierfachen Bestimmung. Sie erscheint ihm

"als eine wirkende Kraft, ein Weg zur gedanklichen Erschließung der Welt, eine am Aufbau der Kultur mitschaffende Größe, eine das geschichtliche Leben mitgestaltende Macht." (143)

Trotz aller Differenz zu anderen Sprachauffassungen - etwa der triadischen BÜHLERS - ist damit aber recht wenig über das Wesen der Sprache ausgesagt, weiß man doch zunächst nur, daß sie eine Kraft ist - und hier drängt sich sogleich die Analogie zur Natur auf, der L. WEISGERBER selber später immer wieder unterliegt-, die Wirkungen zeitigt, und daß diese Kraft (unschwer als HUMBOLDTs Energiea zu identifizieren) in ein Verhältnis zu anderen Phänomenen (Welt, Geschichte, Kultur) gebracht wird.

Als wirkende Kraft leistet die Sprache zunächst - hier adaptiert WEISGERBER wiederum einen Humboldtschen Terminus - "das Umschaffen der Welt in das Eigentum des Geistes" (144). Damit meint nun WEISGERBER freilich nicht die Trivialität,

daß die Realität nicht als unmittelbare in das erkennende Subjekt Eingang findet, Erkenntnis also als Vermittlung zwischen Objektivität und Subjekt in der gedanklichen Form des erkannten Objekts resultiert, vielmehr bürdet er der Sprache als einem unabhängigen Dritten zwischen Welt und Gedanken die eigentlich bestimmende Funktion im Denk- und Erkenntnisprozeß auf. Das Denken, die intellektuelle Tätigkeit, findet in der Sprache also nicht nur seinen adäquaten Ausdruck, sondern diese schiebt sich gleichsam als Filter zwischen die Pole von Subjekt und Objekt und konstituiert dergestalt eine eigene "Zwischenwelt", die wiederum bestimmend auf die Denktätigkeit, das Vermögen, die Realität zu erkennen, mit quasi naturgesetzlicher Macht zurückwirkt:

"Für uns (...) ist festzuhalten, daß in der vorgegebenen Muttersprache das alles sich zusammenschließt zu der Macht, mit der das Gesetz der Muttersprache wirksam wird: das Gesetz, das jeden Menschen in frühester Kindheit erfaßt, ihm durch das Hineinführen in das Weltbild der Muttersprache Weg und Mittel zur gedanklichen Bewältigung des Lebens verfügbar macht, und das ihn schließlich mit solchem Nachdruck formt, daß er dieses muttersprachliche Weltbild gar nicht mehr merkt, sondern als vorgegeben und selbstverständlich hinnimmt." (145, Hervorhebg.v.V.)

Der weitere Gang seiner Argumentation ist nun recht einfach und plausibel: soviele Sprachen es gibt, soviele Zwischenwelten existieren auch und als Folge davon so viele voneinander unterschiedene Weisen, die Realität zu erfassen. Endgültig ist diese Realität damit ihrer Objektivität beraubt, sie besitzt eine solche nicht mehr an sich, sondern nur noch, insofern sie durch die sprachliche Tätigkeit für das Denken organisiert und gegliedert wurde, als "Weltbild der Sprache" (146). Die Konsequenzen, die aus solchem Sprachbegriff notwendig folgen, lassen den Widerspruch, der sich an dieser Stelle zunächst als Verwechslung von Sprache und intellektueller Tätigkeit überhaupt fassen ließe, offen zutage treten (147).

Ist die Erkenntnistätigkeit derart an die ihr vorausgesetzte Form der Muttersprache gebunden, so entkleidet dies die Wissenschaft - die Tätigkeit, die WEISGERBER selbst betreibt - einer ihrer wesentlichen Voraussetzungen, der Möglichkeit sich zu verständigen, die in der Allgemeinheit der Sprache begründet liegt (148).

Tatsächlich hält WEISGERBER in seinem Hauptwerk zunächst an dieser allgemeinen Voraussetzung wissenschaftlicher Tätigkeit fest:

"Die Unbedingtheit des Erkenntnis- und Wahrheitsstrebens scheidet die Wissenschaft von allen Formen menschlicher Tätigkeit",

um sie zwei Seiten später mit Formulierungen zurückzunehmen, die an die Ära, in der eine 'Deutsche Physik' zu betreiben versucht wurde, gemahnen; und damit auch - das ist das Paradox - seine eigene wissenschaftliche Tätigkeit desavouieren:

"Es wäre demnach wissenschaftliche Arbeit bereits gemäß der Muttersprache, in der sie ausgeführt wird, in einem bestimmten Umfang als deutsche, als französische als lateinische Wissenschaft erkennbar." (149)

Ein weiteres Implikat solcher Sprachauffassung findet sich in der Behauptung, die verschiedenen Sprachen seien im Grunde genommen nicht übersetzbar, was er implizit noch 1971 in der Verteidigung seiner inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft gegenüber aller modernen Linguistik aufrecht erhält:

"Was in tausenden von Zugriffen und Ausgriffen geistig gestaltet wird, ist viel zu einmalig mit dem Leben der Sprachgemeinschaft (...) verwoben, als daß es sich irgendwie wiederholen könnte. Es kann gar nicht anders sein, als daß das Umschaffen von Wirklichkeit und Welt in das Eigentum des Geistes zu verschiedenen Ergebnissen führt." (150)

Ein genauer Blick auf die sprachlichen Phänomene, die er in bestimmter Auswahl stets zum Beleg seiner Thesen heranzuziehen wußte (vorzüglich Farben und Verwandtschaftsbezeichnungen), hätte ihn aber eines besseren belehren können, denn

allein die Tatsache,

"daß Werke wie die Bibel mit Erfolg in fast allen Sprachen der Welt übersetzt worden sind - und Erfolg meint hier mehr als die bloße Tatsache des Übersetzens, es meint die Herstellung einer die gleichen ethischen Werte in sich tragenden Gemeinschaft - , ist geeignet, WEISGERBERS Behauptung praktisch zu widerlegen." (151)

In seiner zweiten Charakterisierung des Wesens der Sprache als "Mitgestaltung der Kultur durch die Sprache" zeitigt der in den ersten Bestimmungen von Sprache eingeschlossene Fehler - die Verwechslung von Sprache als Ausdruck des Denkens mit dieser Tätigkeit selber - erstmals fatale Konsequenzen:

"Es gibt keine Tätigkeit im Menschenleben, anfangen von den einfachsten Vorgängen des Alltags über Sitte und Brauch, Technik und Wirtschaft, Religion und Recht, Kunst und Wissenschaft, die nicht in mannigfaltigster Weise an Sprach'gebrauch' gebunden ist." (152, Hervorheb.v.V.)

Die Funktion der Sprache, in all den genannten Bereichen menschlicher Tätigkeit als Kommunikationsmittel zu dienen, hat sich verändert zu einer Wirkungsweise des Sprachgebrauchs, wo diese Bereiche, allesamt Objektivationen intellektueller, geistiger Tätigkeit wesentlich geformt werden durch die Art und Weise, wie in ihnen Sprache verwendet wird. Die Realität - für den Neukantianer WEISGERBER kein allzu befremdlicher Gedanke - ist auf dem Weg, Produkt der Sprache zu werden.

Kann man schon in seiner Bemerkung,

"man wird ohne Übertreibung sagen können, daß die Daseinsberechtigung der Wirtschaft größtenteils daraus folgt, daß sie in diesem Sinne natürliche oder technische 'Produkte' zu Waren weiterentwickelt",

kaum mehr das eigentlich zu erklärende Phänomen entdecken, daß die moderne, kapitalistische Wirtschaft halt Waren produziert, die möglicherweise als Waren (und nicht als Produkte) in neue Produktionsprozesse eingehen, so stellt das

sich anschließende Urteil über diesen Prozeß die Verhältnisse vollends auf den Kopf: der Sprache soll sich nun die Existenz oder das Zustandekommen von Waren verdanken und nicht, wie sogar schon der ökonomische Laie aus Erfahrung weiß (wobei hier gar nicht interessiert, welche Erklärung dieser Erfahrung gegeben wird), dem 'Zusammenwirken' der sog. Produktionsfaktoren:

"und bei dieser Umprägung von Produkten zu Waren kommt der Wortmarke eine entscheidende Rolle zu." (153)

In der dritten Bestimmung endlich, die L. WEISGERBER bei seiner Betrachtung des Phänomens Sprache findet und in der sich "die Wurzel und die Krönung muttersprachlicher Kraft zeigt", ist dieser Weg vollendet, Sprache ist zum Subjekt der Geschichte geworden. Was zunächst in der Formel von der "geschichtlichen Kraft der Muttersprache" gefaßt ist (154), offenbart in seiner Explikation den Zweck, den L.WEISGERBER mit seiner Fassung des Sprachbegriffes verfolgt: Erziehung zur Gemeinschaft, wie sich auch deutlich die nationalistischen Konsequenzen dieser Sprachauffassung ankündigen:

"Im Kern ist die Muttersprache ja nicht dem Einzelnen zugeordnet, sondern jeweils einer ganzen Sprachgemeinschaft. Das Deutsche ist als Muttersprache allen Deutschen eigen (freilich auch den Schweizern, Österreichern etc, Anm.v.V.) (...) Was die Muttersprache vollbringt an geistiger Gestaltung der Welt, an Mitbegründung der Kultur, das vollbringt sie für die ganze Sprachgemeinschaft (...) So führt der Einblick in das Wesen der Muttersprache an die Grundlagen geschichtlicher Gemeinschaft heran." (155)

Das Überraschende dieser Weisgerberschen Sprachtheorie, die in den wesentlichen Punkten bereits Anfang der 30er Jahre entworfen wurde (156), liegt nun darin, daß - ohne irgendeine Änderung in den grundlegenden Erkenntnissen und damit unter Preisgabe auch jeglicher Plausibilität - gerade aus der dritten Bestimmung von Sprache als geschichtlicher Kraft in den 30er Jahren ganz andere Folgerungen allgemeinpolitischer Natur gezogen werden als nach dem zweiten Weltkrieg. Kommt WEISGERBER in seinem Buch "Sprachgemeinschaft und Volks-

gemeinschaft und die Bildungsaufgabe unserer Zeit" zu einem Urteil, das dem Imperialismus des deutschen Faschismus eine sprachwissenschaftliche Legitimation anzubieten hatte:

"Die geschichtliche Kraft der Sprachgemeinschaft muß ja gerade uns Deutschen heute eine Hoffnung sein: solange die deutsche Sprachgemeinschaft nicht zerstört ist, solange sind die Millionen Brüder jenseits der Grenzpfähle, denen die Zugehörigkeit zu uns durch ihre Sprache aufgeprägt ist, nicht verloren (...)",

wobei die Identifikation von Sprach- und Volksgemeinschaft fast zwangsläufig die Identität von Rassenzugehörigkeit und Sprachreinheit hervortreibt, allerdings mit der 'beklagenswerten' Einschränkung, daß die Auslese der Rasse nicht auch auf sprachlichem Gebiet getroffen werden könne. Und so bezweifelt WEISGERBER:

"ob denn alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft die Gewähr dafür bieten, daß sie für die Volksgemeinschaft brauchbar und wertvoll sind. Man denke nur daran, daß die Eingliederung des Menschen in seine Sprachgemeinschaft sich bereits in einem Alter vollzieht, in dem noch keine Auslese möglich ist (...). Soll man die Unbrauchbaren, die hier sicherlich in die Sprachgemeinschaft hineinkommen, nun auch bereits als Volksglieder anerkennen?" (157)

Sieben Jahre nach dem Untergang des Dritten Reiches aber beklagt er unter Berufung auf dieselben sprachwissenschaftlichen Grundlagen und Voraussetzungen deren Folgen, die er doch selber ausdrücklich dreißig Jahre zuvor herbeigewünscht hatte:

"Was aus den Verstößen gegen das Menschheitsgesetz der Sprache an Spannung und Konflikten entstehen kann, haben wir in Europa in den letzten hundert Jahren zur Genüge erlebt (...). Aber es müßte doch möglich sein, den Ausgleich zu finden, der die Priorität des Geistes unangetastet läßt und doch all die Notwendigkeiten des staatlichen des wirtschaftlichen Lebens zu ihrem Recht kommen läßt, ohne deren Regelung ein friedliches Zusammenleben der Völker nicht verwirklicht werden kann." (158)

Obgleich L. WEISGERBER in den vergangenen Jahren immer wieder versuchte, die 'Vereinnahmung' seiner Sprachtheorie durch den Nationalsozialismus, vor allem die Identifikation von Sprach- und Rassebegriff als auszuermittelndes Mißverständnis darzustellen, das mit seiner Sprachauffassung nichts zu tun habe (159), zeigt ein Blick in fast alle seine Publikationen vor 1945, daß diese Vereinnahmung seiner Sprachtheorie durchaus keine Gewalt antat, ja diese im Gegenteil zu ihrer faschistischen Auswertung und Interpretation geradezu einlud. Mit der Konstatierung eines geschichtlichen (!) Rassenbegriffs geht z.B. in seinem bereits angeführten Werk von 1934 die Behauptung einher, "daß es auf keinen Fall zu einem unüberbrückbaren Gegensatz kommen kann zwischen denen, die im Hinblick auf das Volk die Bedeutung des Rassegedankens betonen, und denen, die die Wichtigkeit der Sprache hervorheben", was dann einige Seiten später in die wahrlich decouvrierende 'Erkenntnis' über den Zusammenhang von Rasse, Geschichtlichkeit und Gemeinschaft, welche alle drei durch die Sprache geprägt seien, mündet: "Blut und Boden und Geist vereinigen ihre Wirkungen." (160)

Daß es angesichts dieses Sachverhalts Anfang der 60er Jahre in ULSHÖFERS "Deutschunterricht" zu einer Kontroverse zwischen Deutschland (Ost), vertreten durch den Leipziger Gerhard HELBIG, und Deutschland (West), vertreten durch Oskar BUCHMANN (Lüneburg) kommen konnte, in welcher dieser jenem vorwarf, mit "einer Sammlung unausgewiesener dogmatischer Behauptungen" seinen Teil zur "politischen Verleumdung L.WEISGERBERS" geleistet zu haben (indem HELBIG WEISGERBER zu einem "Anhänger eines völkischen Mystiziums", gar zum "Sprachimperialisten mit militaristischen Ambitionen" verzerrt habe), wirft ein klares Licht zum einen auf den Stand der Einsichten über eine Wissenschaft, die sich beinahe umstandslos vom Faschismus assimilieren ließ, und zum anderen auf den Legitimationszwang einer Wissenschaft, die sich der Grundlagen, die eben jene Vereinnahmung erst ermöglichten, noch lange nicht entledigt hatte (161).

2.1.2.2 Der eklektische Rückgriff auf W.v.HUMBOLDT

Die Weisgerbersche Sprachtheorie, wie die ganze inhaltsbezogene Grammatik, ist nun aber nicht ein völlig neues Gedankengebäude zur Erklärung dessen, was Sprache ist, vielmehr versteht sie sich selbst 'nur' als konsequente Entwicklung dessen, was seit der Sprachphilosophie des deutschen Neuhumanismus gesicherte Erkenntnis über das Wesen der Sprache sei. Es ist darum zweckmäßig, bevor wir uns der Umsetzung dieser Sprachtheorie in den "muttersprachlichen" Unterricht zuwenden, kurz - soweit es die bislang dargestellten Elemente der Weisgerberschen Sprachtheorie tangiert - den Sprachbegriff HUMBOLDTs zu streifen, auf den WEISGERBER sich nicht nur ständig beruft, sondern den er darüberhinaus zusammen mit den sprachphilosophischen Arbeiten HERDERS als die "kopernikanische Wende in der Betrachtung der Sprachen" feiert (162).

Die Bestimmung von Sprache, die L. WEISGERBER als "Kern (des) Umdenkens" hervorhebt, welche HUMBOLDT in dem berühmten Satz zusammengefaßt habe, "die Sprache sei kein Ergon, sondern eine Energeia", (163) und deren Nachwirkungen seit geraumer Zeit etwa als Differenz von langue und parole (so bei DE SAUSSURE und seinen Nachfolgern) oder von Kompetenz und Performanz (so in der Transformationsgrammatik) in der modernen Sprachwissenschaft eine gewisse Rolle spielen, ist für eine Klärung des Verhältnisses der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft zu ihrem 'Stammvater' inhaltlich allzu vage, als daß ihre Wiederaufnahme durch WEISGERBER mehr bedeuten könnte als eine strikte Absage an die bislang in der Schule herrschende, vom Latein geprägte Regelgrammatik.

Die Bemerkungen HUMBOLDTs in der Einleitung zum Kawi-Werk aber über "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt" enthalten schon in nuce die Differenz zur Weisgerberschen Auffassung, weshalb sie von dieser auch nur in verwandelter Form aufgenommen werden konnten. HUMBOLDT führt zum Verhältnis von Lautform und geistigem Inhalt der Sprache aus:

"Zwei Prinzipie treten bei dem Nachdenken über die Sprache im Allgemeinen und der Zergliederung der einzelnen (...) deutlich an das Licht: die Lautform und der von ihr zur Bezeichnung der Gegenstände und Verknüpfung der Gedanken gemachte Gebrauch. Der letztere gründet sich auf die Forderungen, welche das Denken an die Sprache bindet, woraus die allgemeinen Gesetze dieser entspringen; und dieser Theil ist daher in seiner ursprünglichen Richtung (...) in allen Menschen, als solchen, gleich. Dagegen ist die Lautform das eigentlich constitutive und leitende Princip der Verschiedenheit der Sprachen (...)" (164, Hervorhebg.v.V.)

Damit ist im Grunde genommen schon der Ansicht widersprochen, das Denken als die Tätigkeit des Menschen sei durchweg an die mannigfaltigen Formen der verschiedenen Sprachen gebunden, was letztlich den allgemeinen Charakter dieser Fähigkeit in Zweifel ziehen würde. Diese Einsicht HUMBOLDTs, die er in dem Satz zusammenfaßt: "die Gesetze des Denkens sind bei allen Nationen streng diesselben", bestimmt auch seine Bemerkungen zur "inneren Sprachform":

"Was aber, wie der intellectuelle Theil der Sprache, allein auf geistiger Selbstthätigkeit beruht, scheint auch bei der Gleichheit des Zwecks und der Mittel in allen Menschen gleich seyn zu müssen; und eine größere Gleichförmigkeit bewahrt dieser Theil der Sprache allerdings (...)" (165)

Daß auf die Klärung dieses Begriffes der "inneren Sprachform" von der Sprachwissenschaft "unendliche Mühe" aufgewandt worden war, freilich "im Grunde aber ohne rechten Erfolg" (166) dokumentiert WEISGERBER unfreiwillig selbst, wenn er in eklatanter Mißinterpretation HUMBOLDTs die Identität von "Weltbild einer Sprache" und "innerer Sprachform" behauptet, also meint, gerade das Besondere und nicht Gleichförmige dieses Teils der Sprache hervorheben zu müssen:

"Humboldt erkannte die Welt der 'inneren Sprachform', die zu jeder Sprache gehören und nur in ihr lebenden Sprachinhalte, die insgesamt das Weltbild einer Sprache ausmachen." (167)

Wenigstens was diesen für das Humboldt-Verständis freilich relevanten Punkt anlangt, dürfte sich auch das mehr oder

minder umstandslose Einreihen von W. SEIDEMANNs "Deutschunterricht als innere Sprachbildung" in die Ahnengalerie der inhaltsbezogenen Grammatik L. WEISGERBERS, das sich unter den Deutschmethodikern besonders SEIDEMANNs späterer Herausgeber P. NENTWIG angelegen sein läßt, einer vergleichbaren Fehlinterpretation verdanken, welche mit einigem Recht die Verwandtschaft von HUMBOLDTs Begriff der "inneren Sprachform" mit der Seidemannschen Sprachauffassung feststellt, aber deren weitere Erforschung, ja sogar theoretische Begründung, vor allem im Werk L. WEISGERBERS erfolgt sieht (168).

Ebenso deutlich sind die Differenzen WEISGERBERS zu seinem neuhumanistischen Vorbild, was die Wirkung der Sprachverschiedenheit auf die Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis und die Frage der Übersetzbarkeit der Sprachen anlangt. Bestreitet WEISGERBER letzteres, hält HUMBOLDT an der alltäglichen Erfahrung fest, daß schon immer aus einer Sprache in die andere übersetzt wird, was ihn zu der paradoxen Behauptung veranlaßt,

"ebenso als man behaupten kann, dass jede Sprache, ja jede Mundart verschieden ist, kann man, von einem anderen Standpunkt aus, den Satz aufstellen, dass es im Menschengeschlecht nur eine Sprache giebt und von jeher gegeben hat." (169)

Auch WEISGERBERS Zweifel an der Objektivität von Wissenschaft kann sich keineswegs auf HUMBOLDT berufen, der aus der Wissenschaft gerade die durch Subjektivität gekennzeichnete Weltansicht eliminiert sieht:

"In diesem Gebiete (dem der Wissenschaft, Anm.v.V.) nun hat der Geist es ausschließlich mit Objectivem zu thun, (...) er sucht Wahrheit und Absonderung alles Äusseren und inneren Scheins. Die Sprache erhält also erst durch diese Bearbeitung die letzte Schärfe in der Sonderung und Feststellung der Begriffe (...)" (170)

Freilich leistet die Humboldtsche Sprachphilosophie in bestimmten Maße selber einer Rezeption wie der WEISGERBERS Vorschub, was aber nicht als Grund für deren Mängel herhalten kann. Gerade seine Ausführungen zur verschiedenen Welt-

ansicht der Nationen, zu den nie völlig übereinstimmenden Zwischenwelten der unterschiedenen Sprachen sind durchaus nicht klar und deutlich mit den eben angeführten Bemerkungen in Übereinstimmung zu bringen. Ist die Humboldtsche Feststellung der Verschiedenheit von Sprache, Denken und Objektivität für sich genommen nur das Konstatieren einer Trivialität,

"Begriff und Laut, auf eine (...) nur an der Tatsache selbst erkennbare Weise verbunden, werden als Wort und als Rede hinausgestellt und dadurch zwischen der Aussenwelt und dem Geiste etwas von beiden Unterschiedenes geschaffen",

so läßt die daraus gezogene Konsequenz, daß nämlich der "Charakter der verschiedenen Weltauffassung der Völker an der Geltung der Wörter" hafte (171), die Interpretation in der Weise der Weisgerberschen "Zwischenwelt" nicht mehr als völlig willkürlich erscheinen. Allerdings wird die Möglichkeit, von der durch die Sprachen hergestellten unterschiedenen Weltansicht der Völker (HUMBOLDT) fortzuschreiten zur Muttersprache als Subjekt der Geschichte (WEISGERBER) erkaufte durch die Leugnung aller Objektivität und Allgemeinheit des Denkens, an der HUMBOLDT, wenn auch in widersprüchlicher Weise festhält.

Da WEISGERBER die auch von HUMBOLDT hin und wieder hervorgehobene Gebundenheit des Denkens (und damit der Sprache als Ausdruck desselben) an die Bedingungen des gesellschaftlichen, d.h. von den Menschen selber produzierten Daseins allenfalls in der tautologischen Formulierung faßt, die Menschen würden sprechen (und denken), weil sie schon immer gemeinschaftlich sprechen (172), dokumentieren seine 'Beweise' für die Existenz verschiedener Zwischenwelten immer wieder von neuem die bereits des öfteren (z.B. von HELBIG) kritisierte Verwechselung von Sprache und lebenspraktischem Umgang mit sprachlich zu bezeichnenden Gegenständen. (173)

Als Fazit dieses kurzen Vergleichs bleibt also festzuhalten, daß das Phänomen Sprache auch von HUMBOLDT derart in widersprüchliche Bestimmungen aufgelöst wird, daß eine schlüssige

Theorie der Sprache nicht mehr gelingen kann. WEISGERBER aber rezipiert diese Theorie auf solch merkwürdige Weise, daß er den Widerspruch eliminiert, indem er nur an den Äußerungen HUMBOLDTs festhält, die in dem Rahmen seiner Sprachauffassung hineinpassen. Solch eklektischer Umgang mit der Tradition der eigenen Wissenschaft, deren Wiederentdeckung sich darüberhinaus noch als sprachwissenschaftliche Tat feiern läßt, ist nichts weniger als adäquate Rezeption wissenschaftlicher Einsichten, sie verdankt sich nicht dem Streben nach Erkenntnis des Gegenstandes, sondern ist dem Zweck, den wir in WEISGERBERs Theorie selber aufgespürt haben (Erziehung zur Sprachgemeinschaft) ebenso unterworfen, wie die anderen Momente dieser Sprachauffassung.

2.1.2.3 Die vier Stufen der sprachlichen Bildung

Mit den bislang entwickelten Einsichten seiner Sprachtheorie, soweit sie im "Tor zur Muttersprache" ausgeführt sind, wähnt sich L. WEISGERBER "hinreichend gerüstet, um in Sachen des Sprachunterrichts eine klare und fest begründete Stellung zu beziehen" (174), ganz im Gegensatz etwa zu W. PFLEIDERER, einem anderen Schulgrammatiker und ebenfalls recht einflußreichen Sprachbuchautoren dieser Zeit, der auf dem Germanistentag 1954 in Nürnberg zur Behebung der Mängel der Schulgrammatik "eine begründete Anschauung von der Bedeutung der Grammatik als Unterrichtsgegenstand für unsere Kinder" forderte, zugleich aber die Unmöglichkeit beklagte, eine solche Anschauung umstandslos aus einer Sprachtheorie zu deduzieren (175).

Genau dieses aber unternimmt L. WEISGERBER und so darf man gespannt sein, wie die Umsetzung der bereits als ausgesprochen mangelhaft gekennzeichneten Sprachauffassung für die Erfordernisse der Schulpraxis geleistet werden soll. Bei der gegenwärtigen "Unübersichtlichkeit und Verwirrung des Sprachunterrichts" hält es L. WEISGERBER zunächst für notwendig, "einige feste Punkte weithin sichtbar zu machen", die gleich-

sam die unabdingbaren Voraussetzungen des Sprachunterrichts markieren sollen. Gegenstand des Sprachunterrichts, dies ist sein erster Grundatz, muß die "Muttersprache in ihrer vollen 'Wirklich'keit sein" (176), d.h. im Sprachunterricht darf auf keinen der drei von L. WEISGERBER hervorgehobenen Aspekte verzichtet werden.

Indem er die "Blickrichtung" seines Sprachunterrichts in Absetzung vom herkömmlichen Grammatikunterricht festlegt, kommt er zur Bestimmung des Ziels seines Sprachunterrichts, das unmittelbar mit dem Zweck, unter dem er seine gesamte Sprachtheorie formuliert hat (Erziehung zur Sprachgemeinschaft) zusammenfällt:

"Dieses kann ja unmöglich gesehen werden in der Verbreitung von Kenntnissen über die deutsche Sprache, sondern nur in der Erziehung des Menschen zum rechten Sprachgefährten." (177)

Aus der allseits anerkannten Tatsache, daß vor allem in der Kindheit der Erwerb der Eigensprache als unbewußter Prozeß abläuft, entwickelt L.WEISGERBER ein Programm für den Aufbau des gesamten Deutsch(=Muttersprach)unterrichts (immerhin eine Veranstaltung, um Wissen in der Form der Allgemeinbildung zu vermitteln !), in dem der kognitive Aspekt (das bewußte Lernen) nur noch eine sekundäre Rolle spielt.

Daß sich aus dem bislang Festgestellten "eine einwandfreie Rangordnung der sprachlichen Aufgaben" ergibt, wie auch die Bestimmung derselben als sprachliches Wachsen, Können, Wissen und Wollen sind freilich Konsequenzen die schlechterdings als logische- und als solche werden sie behauptet - nicht mehr nachvollziehbar sind (178). Trotzdem ist diese Rangordnung mit mehr oder weniger eingreifenden Modifikationen von einer Reihe von Didaktikern übernommen worden, wie ja auch einige Lehrpläne gerade in diesem Punkt die Handschrift L.WEISGERBERS verraten. Noch 1965 attestiert H. IVO L.WEISGERBER die Einmaligkeit seiner Leistung:

"Weisgerber ist wohl der einzige, der in der Literatur das Problem der Aufgabenzuweisung im Bereich der sprachlichen Bildung ausdrücklich und grundsätzlich formuliert hat " (179),

und bringt dadurch zugleich zum Ausdruck, daß für ihn die Form der Einmaligkeit schon Grund genug ist, die Inhalte der "ausdrücklichen und grundsätzlichen" Formulierungen nicht mehr kritisch zu betrachten.

Soweit zu sehen ist, revidiert L. WEISGERBER auch in seinem späteren Beitrag für das "Handbuch der Deutschunterrichts" diese Konzeption des Sprachunterrichts nicht. Allerdings werden die ehemals vier Stufen der sprachlichen Bildung auf die Trias von "Erziehung, Bildung und Belehrung" reduziert, die er selber - anders als die bildungstheoretische Didaktik - als sprachliches Wissen, Können und Wollen verstanden wissen will (180). Dieser Reduktion, die sich offenbar der Einsicht verdankt, daß die Stufe des sprachlichen Wachsens größtenteils ohne Zutun der Schule durchlaufen wird, was WEISGERBER schon im "Tor zur Muttersprache" andeutet, liegt also keine Neukonzeption seines muttersprachlichen Unterrichts zu Grunde, so daß wir weiterhin seinen Ausführungen im "Tor zur Muttersprache" folgen wollen. Als erste Stufe der muttersprachlichen Erziehung stellt L. WEISGERBER das "Sprachliche Wachsen" in einer Weise vor, die Erstaunen erweckt. Zugleich mit der Selbstverständlichkeit dieser Entwicklungsstufe, sie beinhaltet das "natürliche Hineinwachsen des Kindes in seine Muttersprache", hebt WEISGERBER jedoch seine Leistung hervor, diese wichtige Aufgabe des Sprachunterrichts als einer der ersten Methodiker benannt zu haben (181). In dieser merkwürdigen Entgegensetzung von natürlichem Spracherwerb und wesentlichem Erziehungsauftrag der Schule liegt schon der ganze Widerspruch der Konzeption dieser ersten Stufe beschlossen. Zum einen beharrt L. WEISGERBER stets auf der Natürlichkeit, ja Gesetzmäßigkeit des Spracherlernens:

"Und wenn dieser Vorgang mit der ganzen Gewalt des 'Natürlichen', der Unverbrüchlichkeit des Gesetzes der Muttersprache gesichert ist, dann kann auch aller Unterricht keine vornehmere Aufgabe haben, als dieses natürliche Wachstum nach Kräften zu fördern",

so daß er gar die Behauptung wagen kann, "daß das Gesetz der Muttersprache nicht auf die Schule angewiesen ist" (182),

zum anderen aber kann er sich nicht der Erkenntnis entziehen, daß schulische Förderung eben doch vonnöten ist, um einen angemessenen Spracherwerb für das Kind zu sichern:

"Es bedarf zusätzlicher Kräfte, und unter diesen kann natürlich die Schule nicht fehlen." (183)

Die Begründung für die Notwendigkeit des Unterrichts in der Muttersprache meint L. WEISGERBER im Charakter der modernen Hochsprachen, ihrem komplexen Weltbild, ihrer Schriftform etc. zu finden, was allemal den unbefangenen Leser erstaunt, denn dieser Charakter der Hochsprachen war von Anbeginn Gegenstand der Untersuchung; WEISGERBER unternimmt ja gerade das Umsetzen seiner Sprachtheorie in eine bestimmte Form von Spracherziehung, die die Schriftform der Sprache, die Institution Schule, das Ende des Analphabetentums schlechterdings voraussetzt.

Mit diesen nicht zusammenstimmenden Aussagen zum kindlichen Spracherwerb ist der Grund gelegt für die weiteren Verwirrungen, die L. WEISGERBER in seinen Bemerkungen zum "Sprachlichen Wachsen" anrichtet. Wir erinnern uns: der Inhalt des Gesetzes der Muttersprache, das Hineinwachsen in das muttersprachliche Weltbild bestand trotz aller Natürlichkeit und Gesetzlichkeit, aus denen es kein Entrinnen geben sollte, aus etwas Geistigem, worauf WEISGERBER nie müde wurde, besonders in der Absetzung von den von ihm gescholtenen Sprachrealisten hinzuweisen (184). Gerade dieses Geistige aber, etwas durchaus den Menschen Auszeichnendes, möchte er nicht der menschlichen Vernunft ausgesetzt wissen, vielmehr benutzt er wieder das Bild von der zwangsläufigen Naturgesetzlichkeit, mit welcher der Spracherwerb und die weitere Sprach-erlernung geschehen, um die schulische Spracherziehung so- gleich in enge Grenzen zu verweisen:

"Das Gesetz der Muttersprache bleibt im Kern unberührt, es wäre gar nicht abzusehen, welche Folgen sich einstellen müßten, wollte man etwas, was für das Menschendasein so wichtig ist, daß es fast naturgesetzlich gesichert ist, den Zufällen menschlicher Planungen überantworten." (185)

Die Möglichkeiten eines solchen Irrationalismus, etwas Verbindliches, Allgemeines über die Sprache zu äußern, sind nun sehr beschränkt, eigentlich nicht mehr vorhanden. Zum einen heben sich konsequenterweise die Fragen nach Wesen und Ursprung der Sprache, nachdem "für die empirische Sprachwissenschaft nur der Verzicht auf eine Lösung" bleibt (186), im religiösen Glauben auf, andererseits bietet sich in einem solchen Fall wieder einmal die "Einfühlungsgabe des Lehrers" (187) als probates Heilmittel an, wo die menschliche Vernunft nicht nur nicht steuernd eingreifen kann (weil sie ja doch nichts über ihren Gegenstand weiß), sondern dieser Gegenstand den menschlichen Planungen gar nicht erst ausgesetzt werden darf.

Bei solcher Gegensätzlichkeit der Aussagen überrascht eine abschließende Bemerkung über das "Sprachliche Wachsen" schon auch nicht mehr, die im Grunde die gesamten Bemühungen um diese Stufe menschlichen Spracherwerbs in der Schule - und das ist ja das Anliegen des ganzen Weisgerberschen Unternehmens - zurücknimmt, ja für falsch erklärt, weil "beim sprachlichen Wachsen dem Leben (der) Hauptanteil" im Gegensatz zu Schule zuzuschreiben sei (188).

Im Unterschied zum "Sprachlichen Wachsen" befinden wir uns auf der nächsten Stufe der sprachlichen Bildung, dem "Sprachlichen Können", in einem "Bereich, der in vielem bewußter ausgebaut ist", obgleich die nachgeschobenen Bemerkungen, daß auch die "Aufgaben des sprachlichen Könnens in enger Verbindung stehen mit denen des sprachlichen Wachstum", die Hoffnung auf die nun platzgreifende Bewußtheit rasch trüben (189). Die grundlegende Bestimmung dieser Sprachbildungsstufe vermag diesen Eindruck nicht zu verwischen:

"Sprachliches Können: das ist offenbar sinngemäße Auswertung muttersprachlichen Besitzes für alle 'durch die Sprache erreichbaren Zwecke'".

Vielmehr findet grundsätzlich die Identität der beiden ersten Stufen gerade in der Nennung des Zwecks, den solche

Sprachbildung verfolgt, ihren Ausdruck. In WEISGERBERS sprachtheoretischen Ausführungen war uns sein Zweck schon explizit begegnet, auch im "Sprachlichen Wachsen" war er enthalten als Hineinwachsen in das muttersprachliche Weltbild als eines die Individuen übergreifenden Zusammenhangs, nun wird er nochmals ausdrücklich als Erziehungsaufgabe formuliert:

"Welches sind diese Zwecke? Halten wir zunächst fest, daß die im sprachlichen Können anzustrebenden Zwecke nicht nur solche des Individuums, sondern ebensosehr solche der Sprachgemeinschaft sind." (190)

In der Konkretisierung dieses Ziels auf bestimmte Arbeitsgebiete des Deutschunterrichts hin setzt sich nun L. WEISGERBER von der Sprachdidaktik seiner Zeit ab. Weder erfüllen der herkömmliche Aufsatz- und Leseunterricht die Aufgaben der von ihm intendierten Sprachstufen, noch kann er der "einfache(n) Gleichsetzung mit 'Schulung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck'" zustimmen (191). Das eigentlich Neue dieser Konzeption bleibt dennoch weiterhin im Dunkel und auch die Konstatierung von zwei einander ergänzenden Betrachtungsweisen, den "Formen des eigenen Sprachschaffens" und denen des "Aufnehmens und Verstehens fremden Sprachschaffens", macht den Unterschied zum bisherigen Deutschunterricht nicht klarer (192), vielmehr nimmt L. WEISGERBER hier Gedanken SEIDEMANNs wieder auf, die maßgeblich zur Überwindung des Gegensatzes von "reproduktivem" und "freiem" Aufsatz in der integrativen Form des "sprachschaffenden" Aufsatzes beitrugen (193).

Auch die besondere Hervorhebung der bislang vom Unterricht und Wissenschaft vernachlässigten Hermeneutik (an welche Tradition hier WEISGERBER sich anlehnt, verrät er nicht) erscheint als Novität allenfalls in dem Sinn, daß hier von der Sprachwissenschaft die Aufhebung eines Mangels gefordert wird, dessen Beseitigung gemeinhin als das Metier der Literaturwissenschaft angesehen worden ist (194).

So ist das eigentlich Neue dieser Sprachstufe, wenn überhaupt,

in den vier Aufgabenbereichen, in die sie L. WEISGERBER unterteilt, zu finden. Und tatsächlich betont der dritte unter diesen, die "Übung des Denkens" ausdrücklich ein Spezifikum der inhaltsbezogenen Grammatik als Unterrichtsziel: die "Sprachgebundenheit des Denkens" soll hervorgehoben werden, um die Einstellung (denn um eine solche handelt es sich weit mehr als um Einsicht) zu vermitteln:

"Auch in all seinem Denken bleibt der Mensch grundsätzlich ein muttersprachlich Gebildeter, und so bleibt auch die enge Bindung zwischen seinem sprachlichen Können und dem Gelingen seines Denkens." (195)

Der dritte Bereich, das "Sprachliche Wissen" hat nun als "Vermittlung von Wissen über die Sprache eine mehr mittelbare Bedeutung"; aus der Charakterisierung der beiden vorhergehenden Stufen ist auch deutlich, daß diese nun behandelte Form "des Unterrichts über die Muttersprache an Lebenswichtigkeit hinter dem Unterricht in der Muttersprache klar zurückstehen" muß (196). Dennoch - und hier verwickelt sich WEISGERBER wiederum in den Widerspruch, der schon bei der Charakterisierung des "Sprachlichen Wachstums" aufgefallen ist - kommt unter den Bedingungen der modernen Hochsprachen dem Unterricht in der Sprache erhöhte Bedeutung zu:

"die besonderen Bedingungen die mit dem Auftreten der Schrift geschaffen sind, machen für die ausreichende Beherrschung einer modernen Sprache neben dem natürlichen sprachlichen Wachstum einen Zugang zur Schriftform der Sprache nötig, der nur auf dem Wege einer ausdrücklichen Belehrung und Übung möglich ist." (197)

Die Relevanz eines solchen Unterrichts liegt in der praktischen Bedeutung, den Kommunikationsbedürfnissen des Alltags (würde man vielleicht zwanzig Jahre später sagen). Im Hinblick auf WEISGERBERS Zweck, den er mit der muttersprachlichen Erziehung verfolgt, ist aber ein andersgeartetes Wissen gefordert, womit auch deutlich ausgesprochen ist, daß es ihm um die praktische Verwendbarkeit des im Sprachunterricht Gelernten in erster Linie wenigstens nicht geht. Dreifach ge-

gliedert zeigt sich das der muttersprachlichen Erziehung adäquate Wissen, es umfaßt "die Einsicht in das, was unbewußter Besitz ist, das Wissen von Geschichte und Eigenart der Muttersprache und das Wissen von den Wirkungen der Muttersprache". (198) Bei den Ausführungen zum ersten Problemkreis fällt neben der wiederholten Hervorhebung des Zusammenhangs von Schulunterricht und Schriftsprache zunächst das Bedauern WEISGERBERs auf, daß der Spracherwerb sich heute nicht mehr wie zu Zeiten des verbreiteten Analphabetentums vollzieht, wodurch auch ganz andere Bevölkerungsteile als die dazu prädestinierten 'Schriftgelehrten' zur Beherrschung der Schriftsprache gebracht werden müssen, was wiederum einen Großteil der Schwierigkeiten des Sprachunterrichts ausmache:

"(...) sicher ist, daß mit dem Hineintragen der Schrift unvermeidliche Spannungen und Störungen in dem Gang der muttersprachlichen Erziehung auftreten. Wenn das, was in anderen Kulturen meist Sonderrecht bevorzugter Gruppen ist, bei uns allgemein als Forderung an die Sechsjährigen herangetragen wird, dann kann das nicht glatt gehen." (199)

Mit diesem Faktum aber hat sich auch WEISGERBER längst abgefunden, nicht in dem Sinne des tatenlosen Verharrens, sondern insofern, als er unter der Zielsetzung, diese "Störungen" zu vermindern, den bisherigen Sprachunterricht wegen seiner falschen Grundlagen kritisiert.

Mit der "Einsicht in den Aufbau der Muttersprache" sind wir am kritischen Punkt des gesamten Sprachunterrichts angelangt, das wissen wir spätestens seit der Überschrift zum ersten Kapitel, die das "Ende des Zeitalters der Grammatik" verkündete. Mit dem ersten Problemkreis sind wir aber mitten in den Bereich der Grammatik getreten:

"Damit treffen wir auf das schwierigste, umstrittenste und undankbarste Gebiet des ganzen Sprachunterrichts, ein Gebiet, durch das allen Bemühungen zum Trotz noch nie ein befriedigender Weg gefunden wurde, und das andererseits sich mit seinen Schwierigkeiten so in den Vordergrund drängte, daß alle anderen Fragen muttersprachlicher Erzie-

hung von ihm aus betroffen, wenn nicht bestimmt erscheinen." (200)

Die Kritik, die WEISGERBER am traditionellen Grammatikunterricht übt, besteht neben der Tatsache, daß er eben eine andere Sprachauffassung als etwa die Junggrammatiker vertritt, vor allem darin, daß dieser bislang eine völlig falsche Funktion - was sich quantitativ als ungeheure Ausdehnung niederschlägt - erfüllt habe. Der Deutschunterricht laboriere an einem "hunderjährigen Irrtum, der nicht zuletzt in der Verdeutschung von Grammatik als 'Sprachlehre' verfestigt ist", wo doch nach allem bislang von WEISGERBER Ausgeführten nichts deutlicher sein dürfte, als daß Spracherwerb und weiteres Sprachlernen hauptsächlich unbewußt verlaufende Prozesse seien, die man freilich wegen der Probleme und Komplexität der Hochsprachen auch in der Form von Wissensvermittlung beeinflussen müsse. Nach WEISGERBER beruht der grundsätzliche Mangel des bisherigen Sprachunterrichts in der Übertragung der lateinischen Regelgrammatik auf die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts, wobei er die Frage, ob nun die Kenntnis der Fremdsprachengrammatik "wichtigstes Hilfsmittel" (201) zum Erlernen derselben sei, gar nicht weiter diskutiert. Konsequenter folgt aus solcher Auffassung auch das Verdikt über die Funktionalisierung der muttersprachlichen Grammatik für den Fremdsprachenunterricht (eine Selbstverständlichkeit für jeden, der an den verschiedenen gearteten Zwischenwelten der je unterschiedenen Sprachen festhält) oder auch nur die Möglichkeit, grundsätzliche grammatische Probleme gemeinsam für eigensprachlichen und Fremdsprachenunterricht abzuhandeln (202).

Stellte sich das "Wissen von Geschichte und Eigenart der Muttersprache" (dem nächsten relevanten Problemkreis) im traditionellen Sprachunterricht häufig als "beliebter Ausweg aus den zerfahrenen Gleisen (...) für die grammatische Lehre" dar, so gelingt auch WEISGERBER nur eine Charakterisierung dieses Gebietes, die nicht minder unbefriedigend bleibt:

"Die Gegenstände dieses Unterrichtszweiges zeigen zunächst den Stempel des Zusätzlichen. Für das sprachliche Hauptziel, das 'Wirklich-Werden' des muttersprachlichen Weltbildes im Kinde, sind sie nicht unmittelbar nötig, und bei weitem die meisten Menschen erarbeiten sich ihren Sprachbesitz ohne je etwas von Sprachgeschichte oder Sprachvergleich gehört zu haben." (203)

Wenn aus der Wichtigkeit des Gegenstands "Geschichte der Muttersprache" heraus schon keine Begründung für seine Behandlung hergeleitet werden kann, trotzdem aber diese für wichtig gehalten wird, dann wird sie sich anderen Zwecken, als Wissen über den Gegenstand zu erlangen, verdanken, von denen WEISGERBER auch zwei ausdrücklich anführt:

"Zunächst belebt es aufs nachhaltigste die in jedem Menschen schlummernde natürliche sprachliche 'Neugier' (...). Dieser Anstoß kommt dann dem ganzen Sprachunterricht zugute (...)"

Das Wissen um die Geschichte der Sprache wird also in der Hand des Sprachpädagogen motivationsförderndes Instrument, um überhaupt Interesse für den Sprachunterricht zu wecken (der Gegenstand selber, d.i. ein Implikat solcher Aussage, weckt das Interesse nicht oder nicht ausreichend). Der zweite Zweck, den WEISGERBER damit verfolgt,

"andererseits sind Sprachgeschichte und Sprachvergleich die ersten Wege, die dem Menschen den Blick für frühere Zeiten und andere Völker öffnen. Es ist etwas ganz anderes ob ich einem Menschen erzähle von Gewesenem und Fremdem, oder ob ich ihn an eigenem Besitz erleben lasse, daß in seiner alltäglichen Sprache die Vergangenheit nachwirkt und die Eigenart Gestalt gewinnt" (204),

korrespondiert wiederum mit dem allgemeinen Ziel seines Sprachunterrichts, der Eingliederung in die Sprachgemeinschaft, indem für diesen Prozeß das Wissen um das historische Gewachsensein als nützlich erachtet wird.

Recht spät fällt WEISGERBER auf, daß der Vermittlung von Wissen in den beiden Problemkreisen eigentlich das Wissen um den "energetischen" Charakter der Sprache vorausgesetzt ist. Um diese Voraussetzung zu erfüllen, gelangt er zu einer Forderung, die ihm selber nicht unproblematisch erscheint:

"Wenn wir bisher gegenüber der Vermittlung von Wissen über die Muttersprache immer zur Einschränkung mahnten, so müssen wir nun an einer entscheidenden Stelle umgekehrt auf eine grundsätzliche Ausweitung des heranzutragenden Wissens drängen." (205)

Freilich ist dieses Wissen, und damit stellt WEISGERBER für sich die Einheit mit seiner grundsätzlich wissensabgewandten Stellung zum Sprachunterricht wieder her, etwas anderes als die "Einsicht in die Muttersprache (...), so wie eine richtig verstandene 'Grammatik' es anstrebt", denn dieser Einblick beschränkt sich auf den Ergoncharakter der Sprache, darüberhinaus "bleibt aber noch der Gedanke der Energieia, der über Besitz und Einblick auch noch zum Verstehen hinführt." (206) Einen Unterschied zwischen Einsicht und Verstehen zu konstatieren, noch dazu an einer Stelle, wo das "Wissen über die Muttersprache" abgehandelt wird, heißt aber nichts anderes als einem von beiden den Charakter der Rationalität rauben. Daß dieses dem Begriff Verstehen widerfährt, ist nicht zufällige Begleiterscheinung einer Attitüde, die sich im Grunde der gefühlsmäßigen Näherung an die zu untersuchenden Gegenstände verschrieben hat.

Bestand schon bei den bislang betrachteten Sprachstufen hin und wieder die Schwierigkeit, die stoffliche Verschiedenheit der Stufen festzuhalten - häufig wurden dieselben Inhalte nur auf verschiedene Weise ('bewußtes' Wissen vs. gefühlsmäßiges Hineinwachsen) dem Schüler nahegebracht - so erhebt L. WEISGERBER in seiner vierten und letzten Stufe, dem "Sprachlichen Wollen" dieses Dilemma noch ausdrücklich zu seinem Programm, wenn er betont, daß wir "hier vor einem Aufgabenbereich stehen, der (...) stofflich dem bisher Genannten nichts hinzufügt", und sofort weiterfährt, die Wichtigkeit dieser Sprachstufe im Verhältnis zu den anderen zu unterstreichen, da dieser Bereich "Für alle Fragen des Sprachunterrichts eine solche Bedeutung hat, daß wir in ihm geradezu das Kernstück der muttersprachlichen Erziehung sehen müssen". (207) Schaut man jedoch genauer darauf, worin der besondere Aspekt dieses Bereichs besteht, so stößt man auf

schon bekannte Momente oder wenigstens Implikate der anderen Stufen, die im sprachlichen Wollen gleichsam zusammengefaßt werden:

"Dinge (...) wie Freude an der Muttersprache, Liebe zur Muttersprache, Haltung im Bereich des Sprachlichen- kurz eine Reihe von Tatsachen, die in die Richtung eines sprachlichen Fühlens und Wollens weisen." (208)

Jetzt verwundert auch nicht mehr die besondere Zielsetzung, die auf dieser Stufe des sprachlichen Wollens verfolgt werden soll und die L. WEISGERBER zunächst als "Fördern der richtigen Haltung zur Sprachgemeinschaft" faßt und die er schließlich expliziert als "das Bewußtsein der Mitverantwortung für die Muttersprache und das Gefühl der Mitverantwortung für das Gelingen der Aufgaben der Sprachgemeinschaft." (209)

Ein Unterricht, der sich als konsequente Anwendung eines Sprachbegriffes versteht, der von der Absicht der Eingliederung des Individuums in die Sprachgemeinschaft getragen ist, muß notwendig dieses Ziel zu seinem Hauptzweck machen. Insofern sich die dem entsprechenden Momente der verschiedenen Stufen in der moralischen Kategorie des "Sprachlichen Wollens" zusammenfassen, wird auch klar, inwieweit WEISGERBER diese letzte Stufe der Spracherziehung, die fast ausschließlich von der Normensetzung für die rechte sprachliche Haltung und wider die Sprachverwilderung und das Verschleudern des Spracherbes handelt, zum "Kernstück" dieser Erziehung erklären kann.

Daß solche Auffassung und ihre Umsetzung in die schulische Praxis mit der Erkenntnis des Gegenstandes - und auch WEISGERBER erklärte die Einsicht in das Wesen der Sprache zur notwendigen Voraussetzung seines ganzen Unternehmens (210) - nicht mehr allzu viel zu tun hat, mögen einige Bemerkungen aus der Schlußsentenz dieses Werkes verdeutlichen:

"An dieser Stelle hängt alles: der Nachdruck, mit dem der Lehrer selbst sich immer aufs neue in die Muttersprache vertieft, ihre Eigenarten aufspürt, ihren Aufbau zu durchschauen sucht, ihre

Geschichte durchstudiert, ihre Leistungen beachtet; (...) Noch besser ist es allerdings, wenn das nicht nur verstandesmäßig erworben und durch Überlegen angeeignet ist. Jeder angehende Lehrer sollte wohl einmal an die Stelle gelangen, an der ihn selbst das Staunen über eines der Wunder der Muttersprache überkommt, jenes fruchtbare Sich-Wundern, das an einer ganz alltäglichen und selbstverständlichen Stelle die Frage und das Geheimnis entdeckt." (211)

2.1.2.4 Zur Weisgerber-Rezeption

Im Gegensatz etwa zur Methodik ULSHÖFERS hat L. WEISGERBER kaum versucht, sein sprachtheoretisches und -didaktisches Konzept den jeweils herrschenden Trends anzupassen; ganz im Gegenteil: das zum Abschluß seiner Bonner Vorlesungszeit publizierte Buch "Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung" (das "Thema", welches seine "Lebensarbeit bestimmte") unternimmt gerade eine Rechtfertigung der inhalts- und leistungsbezogenen Sprachwissenschaft gegenüber den mit ihr konkurrierenden linguistischen Schulen, "der raschen Folge modischer Strömungen" (212), wobei dieses Epitheton schon eine weit über den größten Teil der inhaltlichen Kritik hinausgehende Ablehnung andeutet. Die Unverändertheit der Weisgerberschen Theorie ist so evident, daß sie auch die nachfolgende Sprachwissenschaft - unter welchem Aspekt immer - nur konstatieren konnte (213). Diese Einmütigkeit ist jedoch verflogen, wenn sich die moderne Sprach- und auch Literaturwissenschaft anschickt, das Weisgerbersche Erbe kritisch zu sichten (vgl. auch Kap. 2.3.3). An Hand der Auseinandersetzung um WEISGERBERS Rolle in einer deutschtümelnden Sprachwissenschaft erhielten wir bereits einen Vorgeschmack von diesem Dissens, der, aufs Ganze gesehen, weniger nach der Wahrheit oder Widersprüchlichkeit einer Theorie fragt, sondern diese gemäß ihrer Brauchbarkeit und Nützlichkeit einzuordnen pflegt. So gelangt ERLINGER in seiner Dissertation zu einem Urteil, dessen Zustandekommen aufgrund der hier geleisteten Analyse

WEISGERBERS kaum nachvollziehbar scheint, er attestiert dessen sprachdidaktischer Konzeption nämlich: "Dieser Entwurf (...) ist innerlich logisch" (214, Hervorhebg.v.V.); wobei das beigefügte "innerlich" das ganze Dilemma solchen Urteils offenlegt. Zum einen muß es mehr bedeuten als daß ab und an aus Vorausgesetztem Konsequenzen gezogen werden, zum anderen liegt in ihm die wissenschaftstheoretische Unterstellung beschlossen, daß sich über die Anfangssätze einer Theorie, den Rahmen einer Wissenschaft schwerlich mit Gründen streiten lasse, verdanken diese sich doch nicht den Kriterien des logisch sich disziplinierenden Denkens, sondern der Willkür, dem Interesse des Wissenschaftlers, dem zur 'Objektivität' nur dann verholffen werden kann, wenn ihm viele, möglichst viele in dieser seiner Setzung beipflichten können: Intersubjektivität wird Kriterium der 'Wahrheit' (215).

Darüberhinaus scheint aber ERLINGER - aus Zweckmäßigkeitsgründen für den Schulalltag - der Weisgerberschen Betrachtungsweise nicht recht zuzustimmen. Ohne ihn irgendwo inhaltlich kritisiert zu haben, läßt er sich nur zu dem Zugeständnis herbei: "die Schulgrammatik kann sich von ihm anregen lassen" und schickt die mangelnde Praktikabilität gleich als Grund hinterdrein, warum es bloß bei der Anregung bleiben darf: sie "muß aber ihre Ergebnisse weniger umständlich erarbeiten" (216).

Weniger paradox in der Rezeption und Würdigung WEISGERBERS verfährt da schon der Hagener Literaturdidaktiker H. RIEMEN-SCHNEIDER: als hätte es seit Ende der 50er Jahre nicht eine intensive Auseinandersetzung und Kritik der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft gegeben (217), referiert er schlicht bei der Abhandlung des Phänomens Sprache im Kapitel "Poetische Sprache und 'Kritisches Lesen'" WEISGERBERS Sprachauffassung, wobei er sich - und das kann wohl als besondere Note unkritischer Rezeption gelten - vorzüglich auf die fast allerseits in Frage gestellte Zwischenweltsthese stützt (218).

Solch umstandsloses Beipflichten zu einer Theorie, die, wenn schon nicht ad acta gelegt, so doch in ihren Grundlagen weit-

gehend durch andere Positionen überholt erscheint, genügt dem Standard bürgerlicher Wissenschaft, stets auf der Höhe der Diskussion zu sein, wohl kaum.

Diesem Urteil verfallen in weiten Teilen ebenso die "Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik" von WEISGERBERS Sohn, dem Wuppertaler Didaktik-Ordinarius Bernhard WEISGERBER, der wenigsten im zweiten und dritten Teil dieses Werkes die Thesen Leo WEISGERBERS rekapituliert, wenn auch in einer Form, die sich darum bemüht, einerseits die neueren erziehungswissenschaftlichen Positionen mit diesem Sprachbegriff zusammenzubringen (das mag als das Neue dieser Beiträge gelten), zum anderen den zum Scheitern verurteilten Versuch zu wagen, die Kritik an den mangelhaftesten Thesen Leo WEISGERBERS (z.B. der Weltbildthese) als Mißinterpretation, bzw. Mißverständnis abzutun (219).

Immerhin hat L. WEISGERBER aber dieses seinem Sohn voraus, daß er, in der "Geistigen Seite der Sprache" z.B., wenigstens eine Auseinandersetzung mit den mittlerweile herrschenden Richtungen der modernen Linguistik versucht, was jener 1971 in der dritten, unveränderten Auflage seiner "Beiträge" immer noch nicht für nötig erachtet. (220)

Die Kritik an L. WEISGERBER, die nun kurz gestreift werden soll, hatte allerdings schon recht frühzeitig eingesetzt und teilweise recht drastische Formen angenommen, vor allem wenn das Verhältnis seiner Sprachwissenschaft zur nationalsozialistischen Weltanschauung zur Debatte stand. Der für solche Kritik selber scharf angegriffene G. HELBIG faßt seine Bedenken in drei Punkten zusammen, die nicht im Gang der Kritik, hin und wieder aber in Teilresultaten mit meiner Analyse übereinstimmen. (221)

Der erste Vorwurf HELBIGs zielt darauf, daß die Weisgerbersche Sprachauffassung eigentlich ihren Gegenstand verfehlt:

"Wenn bei Weisgerber die Sprachgeschichte zu einer Geschichte von Weltbildern wird, wird sie zur Geistesgeschichte und verliert schließlich ihren eigenen Gegenstand."

Der zweite Punkt, die "Betonung der aktiven Kraft der Sprache" (222) zielt auf eine Konsequenz des Weisgerberschen "Sprachidealismus", in welchem sich Sprache als Subjekt der Geschichte konstituiert, was recht häufig, u.a. auch in der eingehenden Untersuchung P. HARTMANNs moniert wurde (223).

Zum dritten hält HELBIG WEISGERBER die "Verselbständigung der Sprache zur Zwischenwelt" vor und benennt gar den Mangel, der den drei angeprangerten Fehlern in WEISGERBERS Sprachauffassung zu Grunde liegt, freilich ohne ihn in seiner Tragweite für die Erklärung der Weisgerberschen Theorie zu begreifen: "Weisgerber mißt dabei der Sprache etwas zu, was das Denken leistet." (224)

In der Explikation seiner Kritik schlägt nun aber HELBIG ein Verfahren vor, welches, um die sprachwissenschaftlichen Leistungen WEISGERBERS zu retten, die Kritik eigentlich zurücknimmt. Er will "den Sprachwissenschaftler Weisgerber in Schutz nehmen gegen den Erkenntnistheoretiker" und entwickelt aus dieser seiner Intention gleich eine Aufgabenstellung für künftige Sprachwissenschaft:

"Ihre Aufgabe wird es sein, die reichen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse Weisgerbers aus ihrer philosophischen Hülle zu lösen."

Fiele diese Hülle, hinter welcher sich unschwer "philosophische Elemente oder Erkenntnistheorie Kants" erkennen lassen (225) - nicht umsonst ist Weisgerber immer wieder in die Tradition des Neukantianismus Cassirerscher Provenienz gestellt worden (226) -, so wäre es aber auch um die Hauptthesen seiner Sprachtheorie (Unmöglichkeit letztendlicher Erkenntnis wegen der Abhängigkeit des Denkens vom Erkenntnis mittel Sprache, Zwischenweltthese, Weltbildthese) geschehen, und eine Kritik, die nur den Schleier vor dem wahren Bild zurückstreifen wollte, hätte die Nichtigkeit des Bildes erst recht gezeigt.

Genau dieses aber will HELBIG vermeiden, darum fährt er auch in der Form der Kritik mit der Exkulpation WEISGERBERS fort. Aus der "groben (!) Chronologie" der Weisgerberschen Schrif-

ten gelangt er zu der Einsicht, daß sich "seine Sprach-
auffassung gleichsam in zwei Stößen entwickelt hat: um
1930 und um 1950." (227) Über die Sprachauffassung sel-
ber ist damit ja eigentlich noch gar nichts ausgesagt, so
daß man diese Äußerung fast als marginale übergehen möch-
te, wenn sie tatsächlich nicht zu grob, d.h. falsch wäre.
HELBIG ist nämlich einer der wenigen, die die Einheitlich-
keit dieser Sprachauffassung seit ihrer ersten Formulie-
rung in den Habilitationsthese (1925) nicht wahrhaben wol-
len (228). Die Absicht, WEISGERBER zu kritisieren, ihn aber
nicht anzugreifen, die er mit dieser Zweiteilung verfolgt,
liegt offen auf der Hand, wenn er aus diesem Zeitschema
eine inhaltliche Charakterisierung der Sprachtheorie
folgert:

"Deshalb gehört er wissenschaftsgeschichtlich
auch in zwei Zusammenhänge hinein: einmal in
jene Linie, die von de Saussure ausgeht (...);
zum zweiten aber gehört er in jene geistesge-
schichtliche Richtung, die in den zwanziger
Jahren unter Berufung auf Humboldt den Positi-
vismus junggrammatischer Prägung überwindet
(...) und schließlich 1933 in den volkhaften
und gar nationalsozialistischen Sprachbegriff
einemündet." (229)

Mit solch halbherziger Kritik, die den 'modernen' Weisger-
ber auf Kosten des 'alten' retten will, sitzt HELBIG frei-
lich zwischen allen Stühlen. Zum einen verfehlt sie die Iden-
tität der Weisgerbeschen Sprachauffassung (die auch darin
besteht, daß die sprachwissenschaftlichen Traditionen von
HUMBOLDT und de SAUSSURE nicht zu unterschiedlichen Zeit-
punkten auf seine Theorie einwirkten), zum anderen kann ihr
WEISGERBER selber nicht zustimmen, der als Grund für seine
Vereinnahmung in den Jahren 1933 - 1945 immer nur eine Miß-
interpretation oder ein Mißverständnis seiner Theorie sehen
mochte, die zu kritisieren es darum für ihn nie Anlaß gab.

Vom Standpunkt der Widerspiegelungstheorie gelangt der Linguist MEYER-INGWERSEN zu einer merkwürdigen Kritik an WEISGERBER, der von ihm nicht etwa zu Gruppe der Neukantianer, sondern zur Gruppe der 'objektiven Idealisten' gezählt wird (230). Neben Denken, Realität und sprachlicher Zwischenwelt unterstellt er nämlich der inhaltsbezogenen Grammatik eine vierte Ebene, deren Produkt erst das "Weltbild der Sprache" sein soll:

"Sie (Weisgerber und seine Anhänger, Anm.) nehmen zusätzlich zur realen Welt und zum Bewußtsein der einzelnen Menschen noch einen 'Geist' an, welcher die jeweilige Sprache geschaffen hat bzw. weiterentwickelt. Dieser Geist (...) schafft in der Sprache eine 'Zwischenwelt' (...)" (231)

Der Fehler einer solchen Kritik liegt darin, daß sie die unzulässige Trennung der Einheit des Sprachzeichens (Laut und Inhalt), die WEISGERBER mit seinem Insistieren auf der einen, der "geistigen Seite" vornimmt, woraus sich dann die Dominanz der Sprache über das Denken ergibt, weitertreibt in die Konstruktion einer besonderen Ebene. Damit verfehlt er gerade den der Weisgerberschen Sprachauffassung zugrunde liegenden Mangel der völlig unzureichenden Bestimmung des Verhältnisses von Denken, menschlichem Handeln und Sprache.

Ebenso merkwürdig wie diese Kritik sind dann auch die Folgerungen, die MEYER-INGWERSEN aus ihr zieht. Zum einen warnt er vor der naheliegenden Verwendung einer solchen Theorie für alle mögliche nationalistische Zwecke:

"Die Gefahren dieser Auffassung liegen auf der Hand. Sie muß notwendig in den Standpunkt 'ein Volk, eine Sprache, eine Weltanschauung' auslaufen (...) Eine Sprachwissenschaft, die mit dieser Prämisse arbeitet, ist unter allen Umständen latent - und oft auch offen - chauvinistisch."

Und dennoch verharmlost er sie im Vergleich zu den zuvor von ihm besprochenen Sprachtheorien (Bloomfield, Wiener Kreis etc.), wenn er weiterfährt,

"aber bei voller Einsicht in diese Tatsache muß doch auch betont werden, daß das Hinzuerfinden des 'Geistes' die tatsächlichen Verhältnisse lange nicht so verwirrt, wie die verschiedenen Fälle von 'Verschwindenlassen' bei den (...) vorhergezeichneten Richtungen." (232)

2.1.3 Das Trostmittel Poesie. Zur BLÄTTNERS Literaturunterricht

Versuchten die beiden bislang betrachteten methodischen Konzeptionen den Deutschunterricht umfassend, d.h. in all seinen Arbeitsbereichen zu begründen und die Aufgabenstellung gleichsam aus einem Prinzip her (ULSHÖFER: Deutschunterricht als Leitbilderziehung; WEISGERBER: Deutschunterricht als Einführung in das muttersprachliche Weltbild) zu entwickeln, auch wenn von Art und Umfang der Darstellung WEISGERBERs her gesehen der Literaturunterricht ein verhältnismäßig stiefmütterliches Dasein fristet, so konzentriert sich nun unsere Aufmerksamkeit auf die nicht allzu zahlreichen Versuche, die etwa zur gleichen Zeit unternommen wurden, den Literaturunterricht als Teilbereich des Deutschunterrichts oder doch wenigstens wesentliche Momente von ihm theoretisch zu fundieren. Die beiden recht gedrängten Abhandlungen über "Dichtung in Unterricht und Wissenschaft" und über den "Kanon der literarischen Bildung", die exemplarisch für solche Versuche stehen sollen, stammen nicht aus der Feder renommierter Deutschdidaktiker oder Literaturwissenschaftler sondern von den beiden Pädagogik-Professoren Fritz BLÄTTNER und Wilhelm FLITNER, was sicherlich schon den Aspekt näher umreißt, unter welchem sie geschrieben wurden (233). Die Frage, mit der die Kieler Pädagogik-Ordinarius Fritz BLÄTTNER seine schmale Broschüre über "Dichtung in Unterricht und Wissenschaft" beginnt, "ob Dichtung und Unterricht etwas miteinander zu tun haben" (234) muß erstaunen, bezweifelt sie doch die Faktizität dessen, was jedermann sichtbar ist:

Dichtung ist Unterrichtsgegenstand, wie ja auch gerade der besondere Zusammenhang beider Gegenstand der Untersuchung ist. Auch die weiteren Bemerkungen der kurzen Einleitung werfen ein bezeichnendes Licht auf den Realitäts-sinn des Autors und kündigen darüberhinaus den Zweck des ganzen Unternehmens an, der solchen Umgang mit der Realität zur Folge hat:

"Wir sind heute geneigt, Dichtung und wirkliche Welt zu scheiden. Ob das ein Vorteil ist ? Ob dem jugendlichen Alter gemäß ? Es wäre zu prüfen, und ich möchte es in den folgenden Überlegungen versuchen." (235)

Wird der Unterschied von Dichtung und Wirklichkeit einmal der Neigung des Betrachters anheimgestellt, ist der entgegengesetzte Fall, die Identität von beidem - wie eine beliebige andere Neigung -, ebenso möglich und denkbar. Derart die Differenz von Fiktionalität und Realität zu bezweifeln - im übrigen ein Verfahren, das sich im alltäglichen Leben erwachsener Individuen rasch selber ad absurdum führt: entweder wird die Differenz eingesehen oder das betreffende Individuum scheitert an der realen Welt und gilt als psychisch defekt - wird zum Geschäft des Pädagogen, dem die Richtigkeit seiner Gedanken schon lange kein Problem mehr ist, sondern diese zunächst nach ihrer Nützlichkeit für bestimmte Vorhaben befragt. BLÄTTNERS Vorhaben besteht nun darin, die Nützlichkeit der Dichtung für die Erziehung der Jugend zu ergründen ohne Rücksicht auf Logik und Stringenz der dabei vorgebrachten 'Argumente', wie schon die wenigen einleitenden Bemerkungen zeigen und wie es auch der Fortgang seiner Äußerungen belegt.

Aus dem "Wunderland der Kindheit", wo die naive Einheit von Phantasie und Wirklichkeit herrscht, wird nach BLÄTTNER "das Kind durch die Schule vertrieben" (236). In die Klage um dieses verlorene Paradies der falschen Identität mischt sich somit noch das Mißverständnis, die sich erweiternden Erkenntnisleistungen, die den Heranwachsenden zu stets wachsender Differenzierung seines Denkapparates befähigen, wären

ausschließlich der Institution Schule geschuldet. Aber mit der Nicht-Unterscheidung Fiktionalität-Realität läßt es BLÄTTNER nicht bewenden, zumal er die Differenz zwischen beiden dergestalt verwischt, daß er dem in der Dichtung Dargestellten ebenso realen Charakter beimißt wie der Wirklichkeit, dennoch aber den Unterschied beider nicht vergessen kann, was dann für die Realität in der tautologischen Bezeichnung "wirkliche Wirklichkeit" endet (237). Diese Teilung des ursprünglich (im Kinde) Identischen setzt sich nun aber weiter fort, neben der poetischen erhebt noch mannigfache andere Wirklichkeit mit demselben Recht Anspruch auf Existenz, so daß sich schließlich ein ganzes ungeordnetes Spektrum von Wirklichkeiten ergibt, dessen Problematik darin besteht, wie das rezipierende Individuum sie in ein sinnvolles Gefüge einordnen kann. Diesem Unterfangen - vor allem was das Verhältnis wirklicher Wirklichkeit zur Poesie anlangt - widmet sich das zweite Kapitel der Broschüre, wo gleich zu Beginn nach dem Sinn, der Bedeutung der Welt der Bilder gefragt und die Bedingung dafür angegeben wird, wie und wem dieser Sinn sich offenbart:

"So bemerkt man, daß die Welt des Bedeutenden, der großen Bilder und Klänge nur ist, weil und soweit die wirkliche Welt ist. Die Bilder schließen nur dem ihre Bedeutung auf, der ihrer aus der wirklichen Not der Welt heraus bedarf, dem sie Licht in das Dunkel geben", (238, Hervorhebg.v.V.)

und eine Seite später: "(...) nur diejenigen vermögen zu hören und zu verstehen, die gelitten haben." Stellt die Kopplung der adäquaten Dichtungsrezeption an eine bestimmte negative Erfahrung mit der Welt selber schon eine Revision des Ausgangspunktes dar insofern, als ja die Poesie über die unmittelbare Erfahrung hinaus, mit anderen Verstandeskräften also erschlossen sein wollte, so erhält die Poesie andererseits durch solches Verfahren ein Funktion, die sie prädestiniert für alle möglichen Unterrichtszwecke. Sie soll die Möglichkeiten bieten, gegenüber der schlechten Wirklichkeit Hilfe und Linderung zu spenden, oder wie ein anderer Didaktiker

die "Grundidee der Literaturpädagogik" umschreibt: "Dichtung soll und sollte schon immer Trost in Zeiten der Anfechtung geben." (239) Bei P. NENTWIG schließlich findet sich die Präzisierung der hier bloß angedeuteten Funktion der Dichtung:

"Dichtung erweist ihre verwandelnde Kraft auch noch, ja gerade in Lebenslagen, wo außer dem Gebet alle anderen Trostmittel versagen." (240)

Dichtung hat somit die 'höchste' Stufe in der Funktionalisierung für an sie herangetragene Zwecke erklimmen - was freilich ein ungeheueres Vertrauen in ihre Wirksamkeit voraussetzt - : sie ist zum Religionersatz geworden (vgl. dazu auch S.44 f).

Die Aufgabe des Lehrers besteht nach BLÄTTNER nun darin, vorzüglich zu Zeiten der Bedrängnis der Schüler aus Erfahrung heraus die adäquaten Einsichten über Dichtung zu vermitteln:

"Alle Arbeit an der Dichtung wird nur dann erzieherisch fruchtbar (...), wenn dem jungen Menschen im Gespräch Lichter aufgehen, sich neue Bezüge und Tiefen erschließen, wenn dem Lehrer sich im Zusammentreffen mit leidenschaftlicher Dumpfheit die Not und das Bedürfnis der Jugend erschließt und ihn bewegt, ihr dafür (!) die Dichtung zu deuten." (241)

In bestimmten Situationen wird die Poesie in solchem Austauschakt, wo Einsicht über sie gegeben wird, wenn der Lehrer die Erfahrung der Not der Jugend dafür erhält, gar zum unersetzlichen Mittel, das auszudrücken, was eigentlich (vom Lehrer) nicht aussprechbar ist; die Pädagogik des 'durch die Blume Sprechens' hat der Poesie ein Terrain reserviert, wo sie als uneingeschränkte Königin herrschen kann:

"Die Dichtung selbst ist geronnenes, gemeistertes Leben, geformter Lebensmoment, und der Mann, der in seiner Lebenserfahrung an die Dichtung herankommt, kann aus ihrer Mitte heraus sich selbst bezeugen. Vielleicht hat die Dichtung gerade ihm in seiner jetzigen Not etwas gesagt - dann kann er zu den Jungen durch das Medium der Dichtung davon sprechen. Es direkt zu tun verbietet oft die Scham. Aber das Wort des Dichters zum Leuchten zu bringen, das ist auch dem Schamhaften möglich." (242)

Fast überflüssig zu sagen, daß Dichtung hier ihren wesentlichen Inhalt nur darin findet, was in sie hinein- oder aus ihr herausgelesen wird: sie ist immer das, was der jeweilige Leser als Antwort auf seine Not empfindet und diese Empfindung ist so mannigfach, wie die Individuen verschieden sind. Die Beliebtheit der Interpretation für die verschiedenen Lebensalter, die faktisch so gegeben sein mag, stellt sich für BLÄTTNER darum auch gar nicht als Mangel des Interpreten, vielmehr als Vorzug der Poesie dar, für alle möglichen Bedrängnisse Linderung zu schaffen:

"Wer die gleiche Dichtung in verschiedenen Reifestadien liest, wird jeweils andere Lebensnöte an sie herantragen, anderes an ihr aufleuchten lassen und anderes an ihr verstehend in sich hineinnehmen." (243)

Ganz geheuer scheint nun aber diese totale Instrumentalisierung der Dichtung auch BLÄTTNER nicht und so versucht er, sie in der Kennzeichnung von zwei möglichen Fehlhaltungen der Dichtung gegenüber gleich zu Beginn einzuschränken:

"Sie (die richtige Zuordnung von Poesie und Wirklichkeit, Anm.) kann in zwei Richtungen verfehlt werden. Wer sich aus der Lebensnot, aus Enge und Unruhe in das Reich des Schönen und Bedeutenden retten will, verfehlt die rechte Ordnung ebenso wie der, der dieses Reich als Trug und Schein verachtet (...)" (244, Hervorhebg.v.V.)

Dieser Rückzug aus dem Gebiet, wo Poesie nur noch als Mittel zur Linderung menschlicher Bedrängnis gilt, gelingt freilich nur auf Kosten einer doppelten Ungereimtheit, die der Autor auch in der Folge nicht mehr aufzulösen vermag. Einerseits bleibt der vermeintliche Gegensatz von "Lebensnot" und "wirklicher Not" völlig im Dunkel, zum anderen kann der Unterschied zwischen dem, der der Dichtung aus irgendeiner Not heraus bedarf (und sie darum adäquat verstehen kann) und jenem, der sich durch sie retten will, nur noch ein gradueller sein. In beschränktem Maße soll somit Dichtung wohl ein Mittel sein, mit den Schwierigkeiten des Alltags fertig zu werden, obgleich sie letztendlich gegen die schlechte Realität nichts auszurichten vermag - womit sich allerdings dieses

ganze Konzept der Instrumentalisierung von Dichtung selber aufgegeben hat.

Bleibt also für den Leser nur noch die vage Hoffnung, daß die restlichen Ausführungen BLÄTTNERS dieses triste Bild etwas aufzuhellen vermögen, handelt es sich doch bei ihnen u.a. auch um den anderen im Titel angekündigten Teil des Unternehmens, die "wissenschaftlichen Einsichten über die Dichtung". Aber schon der Aufbau der Broschüre dämpft solche Erwartung. Anders als L. WEISGERBER z.B., dem vor der didaktischen Umsetzung immerhin die Einsicht in das Wesen des behandelten Gegenstandes, seine wissenschaftliche Erklärung also notwenig schien - daß diese mißlang, spielt hier keine Rolle -, ist BLÄTTNER längst mit der pädagogischen Verwendung von Dichtung fertig, bevor er sich an die wissenschaftliche Einsicht über sie heranwagt. Freilich wird dieses Nacheinander nur dem zur Problem, der vor der Anwendung einer Erkenntnis diese selbst erst haben will. Aber darum kann es BLÄTTNER gar nicht gehen, denn im Grunde sind Dichtung und die Erkenntnis derselben, nämlich Wissenschaft, zwei inkommensurable Größen:

"Dichtung ist wesensmäßig nicht Gegenstand der Wissenschaft. Sie wendet sich an den lebendigen Menschen in Leid und Mut, in guten und dunklen Tagen und will ihm Licht, Trost und Freude geben aus einem tieferen Leben (...)" (245)

Setzt BLÄTTNER hier wiederum die Funktion, die Dichtung als Lebenshilfe haben soll, gleich mit ihrem Wesen, so kann auch die gutwilligste Interpretation den Anfangssatz nicht als Bekräftigung der Trivialität verstehen, daß kein Gegenstand der Wissenschaft mit dieser selbst identisch ist, vielmehr behauptet BLÄTTNER tatsächlich die Unterschiedenheit der Dichtung zu den vielen anderen Gegenständen, die sich der Wissenschaft nicht entziehen. Im Gegensatz zu diesen ist Dichtung (ähnlich wie der Glauben) dem wissenschaftlichen Zugriff verschlossen, im Grunde unerkennbar:

"Wirkliche Dichtung ist (...) ineffabile."

Von der Funktion der Dichtung im Unterricht her wissen wir bereits, daß es einen Zugang zu Sinn und Bedeutung, in welcher Weise auch immer, geben muß; dieser eröffnet sich im "lebendigen Verstehen" (246). Bei der näheren Charakterisierung dieses "Verstehens" erlebt der Leser, der sich längst mit der Inkommensurabilität von Verstehen von Poesie und Erkenntnis abgefunden hat, eine Überraschung:

"Dieses lebendige Verstehen ist mit dem wissenschaftlichen Verstehen identisch. Es gibt keinen Wesens- sondern nur einen Gradunterschied. Wie dem lebendigen Menschen ist auch dem wissenschaftlichen Deuter Ehrfurcht vor der Sache, vor dem objektiven Gehalt der Dichtung strenges Gebot (...)" (247)

Zur gleichen paradoxen Ansicht gelangt J. PFEIFFER in seinem das Verständnis von Poesie als Lebenshilfe schon vom Thema her propagierenden Aufsatz, in dem er gegen die "so genannte Innerlichkeit" an der Objektivität der Gebilde festhalten will, die Art und Weise dieses Festhaltens aber, das Verstehen, voll und ganz in die Besonderheit des sich einfühlenden Subjektes auflöst:

"Nur in der zarten Empfindlichkeit des Fühlens und in der strengen Zucht des Horchens wird der Zugang zur Dichtung gewonnen: alles andere bleibt kunstfremdes Geschwelge ohne festen Boden und ohne gültigen Sinn." (248)

Daß solche Auffassung der Gefahr des kunstfremden Geschwelges gerade nicht entrinnt, dokumentiert PFEIFFER selber einige Seiten zuvor an einer Platen-Ghasel in der abgegriffenen Bildlichkeit nachempfindender Betrachtung:

"Das auf und Ab der Verse mutet wie gehämmert an;
und der herbe Klang der Melodie gemahnt an das
dunkle Rollen und Rauschen des unendlichen Meeres."
(249)

BLÄTTNER aber macht dem Erstaunen, das nicht entscheiden kann, ob sich das Schwanken zwischen der Verstehbarkeit von Poesie und ihrer prinzipiellen Wissenschaftsfremdheit der bloßen Willkür des Autors verdankt, rasch selbst ein Ende, in dem er einen Grund benennt, der solchen Widerspruch als 'scheinbaren' auflöst:

"Denn die Tiefe des Verstehens kommt aus der Lebenstiefe, die nicht wissenschaftlichen Ursprungs ist. Nur tiefe Menschlichkeit befähigt den wissenschaftlichen Deuter von Dichtung, ein Gelehrter zu sein." (250, Hervorhebg.v.V.)

Die Dichtungswissenschaft wenigstens ist mit dieser Feststellung ihres Ursprungs in der tiefen Menschlichkeit in ihr Gegenteil verwandelt worden, somit die Identität mit dem lebendigen Verstehen gerettet, freilich um den Preis von Rationalität und Objektivität, auch der Wahrheit, was sich der Autor selber nicht eingestehen will, braucht er doch einen fixen Punkt, an dem sich festzuhalten lohnt. Darum nimmt er für die Poesie eine Wahrheit in Beschlag, die - ähnlich den Glaubenswahrheiten - jenseits alles verstandesmäßig Faßbaren zu suchen und zu finden ist:

"(...) die Wahrheit der Dichtung (kann) nur bildhaft und nicht im Begriff ausgesprochen werden (...). Man tut gut, hier in der Ahnung des Sinnes zu verharren und nicht ehrfurchtslos zu entschleiern. Es gibt Sinnbilder für ein begrifflich nicht Aussprechbares, für eine Wahrheit jenseits des Denkens" (251)

Fast überflüssig zu erwähnen, daß die adäquate Rezeptions- oder 'Verstehens'-weise für solche Art von Denkfeindlichkeit gerade nicht in der Anstrengung der Verstandeskräfte von Schülern wie Lehrer liegt:

"Nur im rechten Sprechen und Hören ist Dichtung da und nur in ihm wird sie verstanden" (252)

oder wie es P. NENTWIG, der auch in diesem Punkt mit BLÄTTERS Auffassung übereinstimmt, nicht minder lakonisch formuliert:

"(...) der gute Vortrag eines Gedichtes (ist) immer noch die beste Interpretation". (253)

Die Absurdität solcher Auffassung, die das Wesen der Poesie in eine allgemeine Voraussetzung der Sprache legt, ein Moment also berührt, das der besondere Gegenstand Poesie mit anderen sprachlichen Phänomenen teilt, setzt sich fort in einer Rangordnung, in die Dichtung sich nun pressen lassen muß je nachdem, ob sie laut vorgetragen werden kann - was

zumeist eine Frage der Ausdehnung ist. Ein großer Teil der Erzählkunst gerät auf diese Weise in die mindere Rubrik 'bloße' Dichtung:

"Der 'Roman' soll still gelesen werden, und der Erzählsatz kann zuweilen nur vom Auge bewältigt werden. Aber die wirkliche Dichtung (Voßler hat ja den Roman gar nicht zur wirklichen Dichtung gerechnet!) verlangt die Sprache in ihrer konkreten Fülle nicht nur als Bedeutung, sondern auch als Klang und Bewegung im Übergang von Mund zu Ohr. Dichtung ist nur wirklich im Modus des Sprechens und Hörens." (254)

Darum besteht eine Hauptaufgabe des Unterrichts auch darin, zu diesem Sprechen zu erziehen, wo in der Rezitation das Gefühl der unmittelbaren Identität des Empfindens des Sprechers mit dem reproduzierten Kunstgegenstand erweckt werden soll, wie auch die Hochschulen bei der Ausbildung der künftigen Lehrer vor allem auf die Sprecherziehung achten sollen (255).

Die Absicht, die BLÄTTNER mit seinen Bemerkungen über Dichtung in Wissenschaft und Unterricht verfolgt, ist im Verlauf der Analyse schon mehrfach angedeutet worden. Daß ihn die Objektivität des Gegenstandes, das, was er wirklich ist, nicht interessiert und damit auch nicht die Vermittlung dieses Wissens im Unterricht, unterstreicht er selber, wenn er sich gegen eine Dichtungsbetrachtung wendet, die "den Blick (verstellt) auf die überzeitliche Bedeutung, auf die Aussage für uns (was ja nicht identisch ist! Anm.) auf die es bei aller Befassung mit Dichtung zuletzt allein ankommt", und mit der expliziten Entgegensetzung von wissenschaftlicher Erkenntnis und dem Zweck, den er verfolgt, die seiner Meinung nach angemessene Betrachtungsweise feiert:

"Das ist nicht mehr Vermittlung von Wissenschaft, sondern mehr, nämlich Lebenshilfe in einem existentiellen Bezug zur Dichtung (...)" (256, Hervorhebg. v.V.)

Daß dieser "existentielle Bezug" ein mannigfacher ist, nach Alter, Lebensnot und Lebenslage unterschieden, wurde bereits festgestellt. Am Ende ist die Dichtung somit zu etwas herun-

tergekommen, was die Schule, die Lebenserfahrung des Lehrers, die "dumpfen Nöte" der Schüler, gerade aus ihr machen wollen: ein Gegenstand, der sich für beliebige Zwecke, tragen sie nur das Epitheton existentiell, gebrauchen, besser mißbrauchen läßt.

Es wäre im übrigen ein müßiges Geschäft, sich auf die Suche nach ähnlichen Konzeptionen der Literaturdidaktik zu begeben. Dichtung als Lebenshilfe, im Gegensatz zur Vermittlung von Wissen über Dichtung oder 'Texte' - das ging schon aus der Analyse der Lehrpläne hervor - war und ist Programm des Deutschunterrichts, wenn auch seit geraumer Zeit mit anderen Inhalten und unter anderem Etikett (vgl. auch S.322ff). So hat ULSHÖFER schon 1967 das zu sehr der Kritik verfallene Lebenshilfe-Konzept schlicht umbenannt in Erziehung zum "Selbst- und Weltverständnis" (257).

2.1.3.1 Lebenshilfe neuer Art. W.KAYSERS Kritik am traditionellen Lebenshilfekonzept

Auch eine Kritik an der Pädagogisierung der Dichtung, wie die bereits 1959 von W.KAYSER vehement vorgetragene - an dessen "Sprachliches Kunstwerk" sich BLÄTTNER gleichwohl gerade in dem Punkt anlehnt, wo es um die Abwehr einer historischen Betrachtung der Literatur geht (258) -,affirmiert, wenn auch in subtilerer Weise, das Konzept der Lebenshilfe. KAYSER konstatiert zunächst den schon bekannten Unterschied von Wahrheit der Realität und Wissenschaft und Wahrheit der Dichtung, der, da nicht erklärt, bestenfalls als metaphorsische Sageweise zu nehmen ist, und wirft gerade dem Schulunterricht vor, dieses Unterschiedene identisch zu setzen:

"Die Wahrheit des Schönen hat einen anderen Logos als die Wahrheit eines Satzes oder einer Lehre. Man kann Dichtung so lesen, als ob es diesen Unterschied nicht gäbe. Man liest sie weithin so (...) Man nennt das heute 'Lebenshilfe' und meint damit vor allem im Schulunterricht (...) eine Rechtfertigung für die Dichtung und die Beschäftigung mit ihr zu besitzen. Man meint noch besonders 'jugendpsychologisch' in der Behandlung von Dichtung

tion zu sein, wenn man die 'Lebenshilfen' für das Fassungsvermögen von Kindern oder jungen Menschen zubereitet." (259)

Gegenüber einer Betrachtung von Dichtung, die sich ausrichtet an dem bestimmten "Fassungsvermögen" der Alterstufen, an den Bedürfnissen der Jugend, hält KAYSER an einer Objektivität der Dichtung fest. Insofern er sich damit gegen die z.B. von BLÄTTNER favorisierte Beliebigkeit der Interpretation wendet, wäre ihm zuzustimmen. Aber auch er kommt nicht umhin, der Dichtung die Funktion der Lebenshilfe zuzuwenden, allerdings in einer Weise, die eine Differenz von üblicher Lebenshilfe und wahrer Lebenshilfe postuliert:

"Die wahre Lebenshilfe der Dichtung liegt in ihrem Spielcharakter und berührt nicht den Verstand und die Ethik, sondern noch etwas Fundamentaleres, nämlich das Wesen des Menschseins." (260)

Leicht ist hinter solchen Formulierungen die Berufung auf SCHILLERS ästhetische Theorie zu erkennen, die an Hand der näheren Kennzeichnung des Wesens der Dichtung auch explizit genannt wird, ebenso wie ihre fragwürdige Interpretation zum Vorschein kommt, die konsequent zum Kayser'schen Lebenshilfe-Konzept führt:

"Dichtung ist zunächst eine in sich geschlossene Spielsphäre (...) unterschieden von aller Realität. Das ist ihr Wesen und darin liegt ihr Sinn: den Menschen aus dem Zusammenhang der Realität herauszuführen, ihn aus der Determination zu befreien und für das Mögliche freizuhalten, ihn, wie Schiller meinte, sein eigentlichstes Menschsein erleben zu lassen." (261)

Allerdings verfehlt eine solche Auffassung des Spieltriebs - etwas Vergleichbares begegnete uns schon bei ULSHÖFER (262) - gerade den widersprüchlichen Gehalt der Schillerschen Theorie. Zum einen stellt der "ästhetische Zustand" das einzige Mittel dar nicht für Beliebiges, Mögliches, vielmehr zur Erlangung des Reichs der wahren, politischen Freiheit, andererseits ist er schon der zu erreichende Endzweck: im Spieltrieb hat sich die Idee der Menschheit verwirklicht (263). KAYSER nun identifiziert die beiden Momente, die SCHILLER selber nicht

zusammenbringen kann. Für ihn ist Dichtung sowohl Mittel, aus der schlechten Realität der Determination zu entkommen, wie sie zugleich den Zustand kennzeichnet, in welchem der Mensch schon zu sich selbst gekommen ist, freilich - und das muß von KAYSER notwendig verschwiegen werden - gelingt dies nur im "Staat des schönen Scheins" (264).

Nicht, daß dem Deutschunterricht alle Dichtung Mittel wird, die Nöte der ihm anvertrauten Schüler zu beheben - und stets an dieser Aufgabe zu scheitern - ruft also KAYSERS Kritik am Lebenshilfe-Konzept hervor (solchem Zweck soll ~~seiner~~ Ansicht nach die Erbauungsliteratur dienen), sondern die Banalität der Lebensfragen, die meist eine Aufbereitung der Poesie für das Verständnis der Jugend erzwingt, hält er der Erhabenheit großer Dichtung nicht angemessen, die er doch als Refugium des eigentlichen Menschseins, als Spielplatz jenseits aller Realität für den Gebildeten erhalten will. (265)

2.1.4 Der schulische Lektürekanon . W. FLITNERS vier Gruppen des literarischen Ethos

Welche Autoren und welche poetischen Werke nun aber zu diesem Bereich 'großer Dichtung' zu zählen seien und darum auch einen festen Platz in der Schullektüre beanspruchen durften, war und ist ein Problem, über welches im Detail die Diskussion um den schulischen Lektürekanon selten Einigkeit erzielen konnte, das aber dennoch bis in die jüngste Zeit infolge eines grundlegenden allgemeinen Konsens über Fragen der literarischen Wertung zu einer weitgehenden Übereinstimmung der schulischen Lektürepläne führte, so daß noch Mitte der 60er Jahre E. ESSEN in ihren Überlegungen zur Oberstufenreform 23 Autoren bzw. Werke als "gemeinsamen traditionellen Grundbestand" der Richtlinien und Lehrpläne aufführen konnte (266).

In seinen "Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung" (1954) versucht der Hamburger Erziehungswissenschaftler W. FLITNER eine solche theoretische Grundlegung der "Auswahl für die literarischen Studien in den Lehrplänen" zu leisten. Dabei kritisiert er zunächst drei methodische Irrwege, deren Wirksamkeit als literarische Auswahlkriterien auch K. DODERER konstatierte (267), die seiner Meinung nach vorzüglich "in letzter Zeit" (was, wie sich im folgenden herausstellt, die Zeit von der Reformpädagogik der Weimarer Republik bis zum Aufbau der Bundesrepublik umschließt) die Auswahl der Schullektüre fehlleiteten (268).

Gleich zu Beginn wendet er sich dagegen, daß die "literarischen Studien(...) als Mittel zu politischen Zwecken gebraucht" werden, "das Schulpensum propagandistische Züge" erhalte. Die Begründung aber für dieses von FLITNER festgestellte Faktum läßt aufhorchen. FLITNER meint nämlich diesen Umstand damit erklären zu können, daß "heute der Staat die öffentliche Erziehung in der Hand" habe (269). Richtig ist dieses Urteil freilich nur dann, wenn dieses "heute" die Epoche der bürgerlichen Gesellschaft insgesamt umfaßt, in der Erziehung und Bildung als allgemeine Voraussetzung der gesamten gesellschaftlichen Existenz zwangsläufig zu einer Aufgabe des Staates als des Sachwalters des allgemeinen Interesses werden mußten. Ebenso klar ist mit dieser Feststellung, daß die Betonung des "heute" damit ihren Sinn verliert, dieses "heute" unterscheidet sich insofern nicht vom 'gestern' des wilhelminischen Kaiserreiches.

FLITNER aber meint stets ein bestimmtes 'heute', wenn er sich gegen die Nutzbarmachung der Literatur für politische Zwecke verwahrt. Fordert er nämlich einerseits, daß der "Unterricht (...) sich gerade nicht unter das Interesse der Politik dieses Jahrfünfts stellen (darf)", so weiß er zum anderen die Literatur wohl zu schätzen dafür, daß sie "so bedeutsam (...) für die Festigung eines politischen Gemein-sinns ist" (270), womit er freilich seiner Kritik an der Funktionalisierung der Literatur durch die Politik ihre Grundlage entzieht, seine kritische Haltung selber desavouiert.

Diese besteht nun bestenfalls in der Forderung, daß "der Lehrplan nicht in dem direkten Sinne politisiert werden darf, wie das im letzten Jahrhundert immer mehr geschehen ist" (271 , Hervorhebg.v.V.) - und so möchte man fortfahren, in der vollständigen Vereinnahmung aller Unterrichtsgegenstände durch den Nationalsozialismus seinen Höhepunkt fand. Gegen eine allzu deutliche direkte Politisierung der Literatur also wendet sich FLITNER, ist ihr Ziel aber 'nur' die Stärkung des politischen Gemeinnsinns und nicht die Propagierung der Ziele der Tagespolitik, hält auch er sie für ein probates Mittel der politischen Erziehung, dessen Werte spätestens dann zu deklarieren sind, wenn es um die Auswahl bestimmter Literatur für den Kanon geht. (272)

Zunächst hat sich FLITNER jedoch die Aufgabe gestellt, einen weiteren Irrtum bei der Erstellung des schulischen Lektüreplanes aufzudecken, das jugendpsychologische Motiv:

"In den zwanziger Jahren haben Reformpädagogen gemeint, die Lehrpläne müßten dem Interesse der Jugend folgen anstatt es zu lenken." (273)

Wie bei der Kritik des ersten Irrwegs kommt die Zustimmung zu einer Position verfrüht, die es sich nur scheinbar angelegen sein läßt, das, was die Literatur wirklich ist, gegen ihre Indienstnahme für beliebige an sie herangetragene Interessen zu verteidigen. Es ist nämlich ein bestimmtes literarisches Interesse, der Jugend der 20er und 30er Jahre, das die Reformpädagogik mit ihren Bemühungen unterstützte, und das darum die Ablehnung FLITNERS auf sich zieht:

"Sie (die Reformpädagogen, Anm.) berichteten von einer Jugend, die der Klassiker entschieden müde, von den erregenden und schonungslosen Reden der zeitgenössischen Literatur aber bezaubert sei (...)." (274)

Und 'folgerichtig' bewerkstelligt FLITNER auch an diesem zweiten Motiv die Zurücknahme der Kritik. Sind die seiner Meinung nach objektiven Kriterien, die auf das Wertbeständige in der Literatur zielen, einmal eingegangen in die Auswahl der Lektüre, dann sollen auch die anderen angemeldeten Gesichtspunkte zu ihrem Recht kommen. Das, was eingangs

grundsätzlich als Irrweg abgetan worden war, wird nun wieder - ein wenig eingeschränkt in seinem Ausschließlichkeitsanspruch - in seiner Position bestätigt:

"(...) der jugendpsychologische Gesichtspunkt (kann) nicht für sich allein den Plan der literarischen Studien bestimmen." (275, Hervorheb.v.V.)

Zum zweiten Mal begegnet uns so die Kritik FLITNERS an der herkömmlichen Lektüreauswahl in einer Form, die kundtut, daß sie gar keine Kritik sein will, vielmehr das Ziel verfolgt, dem eigenen Gesichtspunkt neben den durch die Form der 'Kritik' geradezu bestätigten Aspekten Geltung zu verschaffen.

Noch steht die Kritik FLITNERS am dritten Motiv, dem szientifischen aus, in der er sich in ein Dilemma begibt, das schon des Öfteren im Laufe dieser Untersuchung zu konstatieren war, wenn Literaturpädagogen auf ihre eigene Wissenschaft zu sprechen kommen:

"Einem dritten typischen Irrtum verfallen wir in der Didaktik, wenn wir uns von der Literaturgeschichte oder Literaturwissenschaft leiten lassen und die literarischen Studien als wissenschaftliche Propädeutik behandeln." (276)

Aufgabe des Literaturunterrichts muß somit, es sei denn FLITNER wiese - was er nicht tut - die bisherigen Ergebnisse der Literaturwissenschaft als falsch oder unbrauchbar für die Schule nach, etwas anderes sein als die Vermittlung dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse:

"Mittelpunkt der Jugendstudien sind noch nicht diese wissenschaftlichen Zwecke, sondern das viel bedeutsamere Ziel ist die Kenntnis und das rechte Verstehen der Literatur selbst." (277)

Verblüfft fragt man sich, was das Geschäft der Literaturwissenschaft denn anderes sei, als zum Verstehen ihrer Gegenstände zu gelangen, was also die von FLITNER so betonte Differenz von Wissenschaft und rechtem Verstehen nun ausmache. Doch auf diese Frage weiß auch er keine rechte Antwort mehr, und so verschwimmen ihm Differenz und Identität seiner Ge-

genstände zu einem schier unentwirrbaren Gedankenknäuel, zum rechten Verstehen bedarf es nämlich "kenntnisreicher Auslegung, die zwar auch eine Art Wissenschaft ist, aber doch mehr noch von einer Praxis oder Kunst an sich hat". (278, Hervorhebg.v.V.) Somit ist Wissenschaft zu ihrem Gegenteil geworden, sie hat etwas von Praxis an sich, das Denken wird eins mit dem, was es bestimmen soll, dem Handeln; zum anderen eignen ihm Momente der Kunst: das Verstehen - etwas grundsätzlich von seinem Gegenstand verschiedenes - ist mit dem zu Verstehenden identisch geworden. Auch die dritte Kritik verfehlt damit ihr Ziel total, erweist sich eher als ihr Gegenteil; was sie allenfalls ankündigt ist ein bestimmtes, sich wissenschaftlichen, also nachprüfbaren Kriterien entziehendes Verfahren bei der Auswahl der Schullektüre.

Im Kontrast zum jugendpsychologischen Motiv benennt denn FLITNER die Prinzipien, nach denen er den Aufbau des Lektürekansons ausrichten will:

"Die Auswahl literarischer Studien in der Schule wird (...) nicht am Interesse der reifenden Jugend orientiert werden können, sondern an dem pädagogischen Prinzip, wonach in die Schule vor allem gehört, was inhaltlich von grundlegendem Wert ist, einer Übung im Auslegen und Verstehen bedarf, und was sich zur Einübung des Interpretierens besonders eignet." (279)

Freilich objektivieren auch die Bemerkungen FLITNERS sein Vorgehen in keiner Weise: der Tätigkeit des "Auslegens", "Verstehens" und "Interpretierens", die der Einfachheit halber zusammengefaßt werden können, ist wohl die Einsicht vorausgesetzt, welchen "Wert" die jeweilige Dichtung besitzt, eine Einsicht, die nicht mehr oder weniger zu leisten beabsichtigt als ein Einordnen von literarischen Gegenständen in eine Rangskala. Da nun aber die dem vorausgesetzte Tätigkeit des Verstehens sowohl mit Wissenschaft etwas zu tun hat wie auch grundsätzlich von ihr verschieden ist, bleibt die Wertschätzung von Literatur immer noch dem subjektiven Belieben überantwortet und ist somit kaum tauglich, ein ver-

bindliches Prinzip für die Erstellung eines schulischen Lektüreplanes herzugeben. Diesen Mangel spürt auch FLITNER und er meint, ihn zu beseitigen, indem er schlicht unter der Berufung darauf, daß es schon immer so gewesen sei, das unterstellt, was er eben erst, z.B. mittels der 'Abwehr' der drei Irrwege, beweisen wollte:

"Der Wert poetischer Erlebnisse und eindrucksreicher Autorenlektüre auf Erwachsene wie auf die Jugend ist unbestritten seit alters". (280)

Zur Bekräftigung dieser Behauptung, die offensichtlich immer noch nicht für sich selber spricht, wird nun alles bemüht, was die traditionelle Poetik von der Aristotelischen Katharsis bis zum Schillerschen Theater als moralischer Anstalt über Wert und Wirkung der Poesie zu vermelden wußte. Mit solch berühmtem und anerkanntem Instrumentarium zur literarischen Wertfindung ausgerüstet könnte nun FLITNER den Schulmann beruhigt selber die Lektüreauswahl treffen lassen. Daß er gerade dieses nicht tut, allenfalls noch für die Auswahl unter dem älteren Schrifttum unterstellt, daß sie bei "den Tüchtigsten und Urteilsfähigsten auf übereinstimmende Resultate" (281) führen möchte, läßt, wenn nicht an der Zweckmäßigkeit überhaupt, so doch wenigstens daran zweifeln, ob FLITNER das von ihm zitierte Instrumentarium der traditionellen Poetik für den ihm vorschwebenden Literaturkanon und die bestimmten Werte, die dieser repräsentieren soll, für dienlich hält.

Diese bestimmten Werte sieht FLITNER in den "Vier Gruppen des literarischen Ethos" verwirklicht, in die, wie er glaubt, sich die Gesamtheit des Schrifttums gliedert (282). Warum die Bibel und das sie auslegende oder sich ihr anschließende Schrifttum besonderer Gegenstand des Literaturunterrichts ist, gar an erster und damit hervorgehobener Position zu stehen kommt, "bedarf" nach FLITNER "keiner Begründung" (...), ihr Gedankenkreis ist, historisch gesehen grundlegend und bleibt es auch für den heutigen Christen." (283, Hervorhebg. v.v.). Scheint also das christliche Ethos der unhinterfragbare Wert an sich, an dem FLITNER die gesamte Schullektüre

messen will, so fragt man sich dennoch, ob es über diese Festsetzung hinaus für den Nichtchristen, für welchen der Lektürekanon der Schule des säkularisierten Staates ja ebenfalls Geltung besitzen soll, nicht doch einen anderen Grund zu Beschäftigung mit dieser Literatur gebe. Und dieser Wert ist rasch gefunden, wenn man die Bibel und das sie umkreisende Schrifttum zum allgemeinen, gleichsam unverzichtbaren Bildungsgut erklärt. Somit zeichnet die Beschäftigung mit religiöser Literatur auch den aus, der den Raum der Kirche bereits verlassen hat, da es "den Gebildeten vom Ungebildeten unterscheidet, wenn er diesen Inhalt, der ihm fremd geworden ist, doch noch verstehen kann." (284) Doch so recht mag dieses Argument, das auf das Verstehen fremder, ungewohnter Literatur abzielt, nicht verfangen, verschweigt es doch den spezifisch literarischen Wert des religiösen Schrifttums, der seine Lektüre auch für den nichtchristlichen Leser empfehlen könnte, wie es auch den Unterschied des religiösen Schrifttums zu beliebiger anderer, ebenfalls fremder Literatur nicht aufzuweisen vermag.

Die zweite Gruppe von Dichtung, der FLITNER kanonische Geltung zusprechen möchte, umfaßt

"die Literatur, welche die Lebensweisheit des hohen Ethos unserer Vorfahren aus dem alten Reich und dem Altertum zum Inhalt hat (...)"
(285)

Zwei eigentlich für sich selbst sprechende Gründe unterstreicht FLITNER besonders, die dieser Literatur, vor allem durch die Romantik entdeckt und weitergegeben, den Platz im Lehrplan sichern; zum einen bringt die romantische Perspektive das Klischee vom typisch deutschen Charakter vorzüglich zum Ausdruck:

"Die Lebensstimmung und Volksüberlieferung, wie unsere Romantiker sie darstellen, empfinden wir als besonders heimatlich und 'echt deutsch'; sie idealisiert unsere Landschaft und die Lebensluft unserer bäuerlich-handwerklichen, ritterlichen und bürgerlichen Vorzeit."

Daß solche Idealisierung für FLITNER darüberhinaus noch als "gemeineuropäisch, ja universal" gelten mag (286), hat allen-

falls in der weltweiten Verbreitung dieser klischeehaften Ansichten als Korrekturversuch am durch den Faschismus 'entstellten' Deutschlandbild seine Ursache.

Beinhaltete schon der erste Grund für die Kanonisierung altdeutscher Literatur den ebenfalls durch die Romantik produzierten Gegensatz von dunkler Gegenwart und lichter, darum erstrebenswerter Vergangenheit, so verfällt FLITNER in der Fortführung seines Plädoyers noch mehr dem Vorurteil, die Beschäftigung mit solcher Literatur biete eine Fluchtmöglichkeit aus den Bedrängnissen der Gegenwart:

"Unsere Romantiker geben die archaische Welt in christlicher Umdeutung wieder. Es entsteht eine Lebensstimmung, welche schon im Alten Testament und in den Evangelien enthalten ist (...) wir können sie auch inmitten der Industriewelt und zwischen den Abscheulichkeiten unseres Zeitalters noch als lebenskräftig auffinden. Unsere Kinder vor allem brauchen diese Luft, um Welt und Leben mit Vertrauen zu begegnen (...)" (287)

In der vorgestellten Möglichkeit, den "Abscheulichkeiten" der Gegenwart zu entrinnen, fallen romantische Idealisierung altdeutscher Literatur und christliches Ethos zusammen. Die Identität von Sehnsucht nach der vorbürgerlichen Vergangenheit, die solche Literatur überliefert und christlicher Jenseitshoffnung verleiht jener erst den rechten Wert, ebenso wie sie im Nachhinein darauf hinweist, daß FLITNER nicht zufällig an die Spitze der "Vier Gruppen des literarischen Ethos" die Beschäftigung mit christlicher Literatur gesetzt hat.

Die größten Schwierigkeiten bereitet FLITNER - und auch hier kann man seinen Standpunkt als exemplarisch für die Literaturpädagogik seiner Zeit nehmen - die Behandlung und Einordnung der Gegenwartsliteratur. Schien mit der Kritik am "jugendpsychologischen Motiv" dieser Literatur der Einzug in die Schulstuben, jedenfalls soweit sie sich nicht dem vorgegebenen Wertekanon fügte, verwehrt, so muß man nun mit einigem Erstaunen feststellen, daß dieser Literatur gar ein fester Platz im Lektürekanon zugewiesen wird. Der dritte Kreis umfaßt

"die modernen Realisten aller Völker, welche die Welt beschreiben, 'wie sie ist', die eigentliche Weltliteratur der Gegenwart" (288)

Sobald sich aber FLITNER an die nähere Charakterisierung dieser Art Literatur wagt, fallen ihm zumeist nur negative Eigenschaften auf bzw. das Fehlen der Werte, die die beiden vorhergehenden Kreise so auszeichneten. So meint er zum modernen Roman:

"Aber das Ethos der modernen Romane ist selten durch ein metaphysisches Vertrauen gegründet, er schwebt am Abgrund. So hat diese (...) Literatur ihre eigene Lebensstimmung, die zur christlichen wie zur romantischen in scharfem Gegensatz steht (...)".

Diesen eindeutigen Kontrast festhalten zu können, stellt freilich nur den Glücksfall dar, den die moderne Literatur viel zu selten bietet. Weit häufiger dagegen muß beklagt werden, daß die "Basis der sittlichen Beurteilung, die dem Leser vom Autor gesetzt wird, (...) unbestimmt oder sogar widersprüchlich" ist (wobei als rühmliche Ausnahmen Th. MANN, F. WERFEL und F. KAFKA hervorgehoben werden (289)). Insgesamt also ein zu großer Unsicherheit Anlaß gebendes Urteil für eine Literaturpädagogik, der es gerade auf die Identifikation der ethischen Sichtweisen von Autor und Leser ankommt.

Und schließlich ist auch das den ästhetischen Wert dieser Sorte Literatur betreffende Urteil rasch gefällt, der Gegenstand damit verurteilt:

"Doch arm ist diese Literatur an symbolischem Gehalt." (290)

Ein eklatanteres Fehltrail, welches nur allzu deutlich ADORNOS Beobachtung: "verblüffend regelmäßig sind die Invektiven gegen neue Kunst mit bestimmbarcm Mangel an Verständnis, oftmals an einfachster Kenntnis gepaart" (291) bestätigt, scheint kaum vorstellbar. Die ministeriell verordneten Kanones entsprachen aber jenem Fehltrail fast ausnahmslos und übergingen andere Ansichten, wie z.B. die EMRICHS, der schon 1950 die Lehrpläne als Fluchtwinkel epigonaler Literatur kritisiert sowie die seinerzeit fast

revolutionäre Forderung nach der Aufnahme BRECHTs in den Lektürekanon erhoben hatte, als Meinung einer irrelevanten Minderheit (292).

Die weitere Argumentation FLITNERS macht vollends deutlich, worum es ihm anstelle eines Verständnisses der modernen Literatur tatsächlich geht. Dieser Gegenstand ist für seinen Zweck, dem Üben und Verstehen und Interpretieren, zu dem das ganze Unternehmen der Auswahl der Schullektüre veranstaltet wurde, kaum tauglich und bleibt darum weitgehend der häuslichen Lektüre überlassen:

"Wo die Lehrer Föhlung mit der Jugend gewinnen und selbst echtes Interesse an der Gegenwartsproduktion haben, wird in Unterhaltungen oder auch im Unterrichtsgespräch die heutige Literatur einen wichtigen Inhalt der Schulbildung ausmachen. Aber fast alles wird der freien häuslichen Lektüre überlassen werden können, und die Lehrer werden mehr beraten und anregen, als planmäßig einföhren; nur in wenigen Fällen wird es nötig sein zur strengen Interpretation überzugehen. Denn der größte Teil dieser Literatur ist in der Form so gegenwärtig und im Inhalt so deutlich, daß eine kunstvolle Auslegung entbehrlich wird, sobald die Kunst des Auslegens in der Schule, wie es sein soll, an geeigneteren Gegenständen geübt ist." (293)

Somit hat FLITNER letztlich doch noch das Unmögliche geschafft: er hat der seiner Auffassung des literarischen Werts widersprechenden modernen Literatur eine Position im schulischen Lektüreplan gesichert, um sich in der Schule jedenfalls nicht mit ihr auseinanderzusetzen zu müssen.

Auch eine andere weitere Konsequenz aus diesem Vorurteil, daß sich eine Literatur, an der es stets die Abwesenheit der Werte zu beklagen gibt, nicht fein säuberlich zu einem "Kanon des Bewährten" aufgliedern läßt, findet allgemeine Zustimmung unter den Literaturpädagogen (294).

Das bislang von FLITNERS Auffassung über moderne Literatur Referierte würde, recht besehen, allenfalls hinreichen, ihre Behandlung in der Schule zu unterbinden. Darum müssen sich an dieser Literatur auch Momente finden lassen, die ihre Aufnahme in den Kanon rechtfertigen sollen. Besitzt sie schon

kaum oder keinen literarischen Wert, so hat "diese Literatur (...) in jedem Fall dadurch einen Wert, daß sie die Weltkenntnis des Lesenden erweitert" (295) Was aber nichts anderes heißt, als das Literatur hier nicht mehr als spezifisches Phänomen behandelt werden soll und sich die von FLITNER nicht beantwortete Frage stellt, warum die Weltkenntnis der Schüler ausgerechnet am ästhetischen Gegenstand und nicht unmittelbar an den 'Sachen' der Welt vermittelt werden soll.

Ein zweites positives Moment der modernen Literatur soll nun darin liegen, daß es ihr gerade an dem an anderer Literatur so geschätzten literarischen Ethos mangelt. Aller Nihilismus, Expressionismus, Surrealismus, den er zuvor so gescholten hatte, werden vom Standpunkt des christlichen Ethos her betrachtet Belegstücke dafür, daß dieses das allein gültige und wahrhafte ist, dokumentieren sie doch die Abwesenheit Gottes und beweisen damit, daß es ihn dennoch gibt. Daß Josef (sic!) KAFKA unter solchem Vorzeichen gar zum Zeugen für die "Unerlöstheit des Menschen" avanciert, erstaunt dann ebensowenig, wie das abschließende Urteil über die Literatur des "heroischen Unglaubens", in der der Leser die Absenz Gottes nicht nur ahnt, sondern - fast schon als Strafe - sinnlich spürt:

"Gott nähert sich dann gleichsam dem profanen Menschen, indem er ihn seine Ferne mit allen Folgen fühlen läßt." (296)

Im vierten Kreis, der "humanistisch-philosophisch bestimmten Literatur der klassischen Zeiten und Völker" findet der Lektürekanon seine Krönung. In ihm ist der "Maßstab des Edlen, des wahrhaft Menschlichen" über allen Zeitenwandel aufbewahrt (297), das Wertvolle schlechthin, über welches bei allen Meinungsverschiedenheiten wenigstens im kleinen Kreis der darin Eingeweihten ein Konsens erzielt werden kann, gibt es doch "eine 'Gelehrtenrepublik', den Verkehrskreis der humanistischen Bildung, welche über das Menschenwürdige und dauerhaft Wertvolle in seinen Sittenbeurteilungen sich einig ist." (298).

Daß überhaupt ein Konsens der Sittenbeurteilung notwendig wird als Richtschnur, an der die Literatur erst gemessen werden kann, wenn sich die "Gelehrtenrepublik" über sie geeinigt hat, zeigt zum einen, daß dieser Maßstab nicht aus einem Verständnis der poetischen Gegenstände herrührt, diesem vielmehr vorausgesetzt ist, wie es auch den Ausschluß dissentierender Literatur (die BÜCHNER, HEINE, BRECHT u.a.), die nicht die Basis gleicher Sittenbeurteilung teilt, erfordert, ein Verdikt, welches erst mit der Veränderung dieses Maßstabes aufgehoben werden kann (299).

So bekommt, wenn auch nicht bei FLITNER, sogar H. HESSE, dem recht bald ein Platz im schulischen Lektürekanon eingeräumt wurde, den Unverstand zu spüren, mit welchem die gemeinsame Basis der Sittlichkeit auch gegen die - zu Recht oder Unrecht behauptete - ästhetische Qualität von Literatur durch manche Schulleute durchgesetzt wurde:

"Liebe ist (...) ursprüngliche Lebensmacht. Sie ist es nicht mehr bei Hermann Hesse in 'Narziss und Goldmund'. Hier wacht die größte Sorge des Lehrers. Bei der Verlüderung des Liebeslebens (!) in Dorf und Stadt darf Schrifttum, das wir aus anderen Gründen empfehlen müßten, nicht Kräfte fördern, die verfrühen und so dem Zusammenleben und Zusammenarbeiten der beiden Geschlechter in der Schule und draußen die lebenssteigernde und lebenskläuternde Macht nehmen." (300)

Indem die humanistischen Studien FLITNERS sich "in den Dienst der 'Vermenschlichung' des Menschen stellen" (301), tun sie selber kund, daß der Mensch noch nicht menschlich ist, daß die immerhin von ihm selbst geschaffenen Verhältnisse noch nicht dem entsprechen, was sie sein sollen; in ihrem Sinne fortgedacht folgt also aus dem Inhalt dieser feingeistigen Studien eine für den Literaturpädagogen absurde Konsequenz: wenn die Verhältnisse schon als mangelhafte empfunden werden, dann ist es nötig sie zu ändern, den eng umzirkten Raum der humanistischen Studien zu verlassen und die Erkenntnis, die aus solcher Bildung führt, in die Tat umzusetzen. Zieht man diese Konsequenz dagegen nicht - und wer wird solches schon empfehlen, wenn er gerade einen Leseplan für die Schule auf-

stellt - so bleibt nur noch die kontemplative Haltung jenes Idealisten als Ausflucht, dem die schöne Welt der Kunst stets Grund genug abgibt, an der realen, mangelhaften nichts zu ändern, vielmehr seine Haltung, die nichts zur Vermenschlichung des Menschen leistet, stets als die wirklich freie zu lobpreisen. So vereinigt sich in diesen Studien

"ein Kreis, der das Geistesfeuer zu schüren weiß, in dem er den Verkehr mit den toten Denkern, Dichtern und Künstlern aufrechterhält und seinen Studien neben allen vordergründigen Zwecken diesen höheren und befreienden Auftrag gibt." (302)

Das Privileg des Dialogs mit der klassischen Vergangenheit kann freilich nur einem kleinen Kreis vorbehalten bleiben, der Zugang zur "Gelehrtenrepublik" ist auch den meisten, die im übrigen die Früchte der fortgeschrittenen Allgemeinbildung genießen, verschlossen, und sei's auch nur weil die sprachlichen Schwierigkeiten mit den klassischen Literaturen den Zutritt verwehren:

"Aber die humanistische Literatur ist von Sprachkenntnissen und von Studien abhängig; (...) Daher ist die humanistische Bildung zunächst ein 'Besitz' der gelehrt unterrichteten Gesellschaftsschicht." (303)

Daß dieses auch weiterhin so bleibt, dafür sorgt schon die Arbeitsteilung einer Gesellschaft, in der die meisten dazu gezwungen sind, sich fast ausschließlich den 'vordergründigen Zwecken' des Alltages, vor allem der Sicherung des eigenen Lebensunterhaltes hinzugeben. Diesen Makel weiß auch FLITNER, ebenso das Mittel, ihn zu vertuschen:

"Wenn die humanistische Welt auch nur kleine Kreise vereinigt, so sind es doch die gesellschaftlich bestimmenden, und darum ist es von großem Wert, wenn an dieser 'Gesellschaft' alle Stände, Klassen und Religionen ihren Anteil haben." (304)

Können schon die meisten nicht in den Genuß solcher Gelehrsamkeit gelangen - was nur den Tatbestand umschreibt, daß der größte Teil der arbeitenden Bevölkerung nicht die Vor-

aussetzungen für den Besuch der höheren Schule, geschweige denn der Universität erbringen kann - so muß ihnen doch des Friedens der Allgemeinheit wegen Trost gespendet werden, daß sie, wenn ihnen selber schon die Teilnahme verwehrt wird, wenigstens repräsentiert sind in der Zahl der humanistisch Gebildeten; ein Argument nicht besser als jenes, das jedem einfachen Soldaten den Marschallstab in den Tornister verspricht, wohl wissend, wie wenig Marschälle eine Armee tatsächlich braucht.

Damit tritt neben dem Zweck, die Wertwelt des christlich-humanistischen Abendlandes durchzusetzen, mit welchem FLITNER vor allem in der Betonung seines literarischen Ethos in die Nähe der Leitbilderziehung ULSHÖFERS gerät, noch eine andere Leistung zu Tage: seine Ansichten zum schulischen Lektüreplan waren ihm probates Mittel, den herrschenden Zustand eines ständisch gegliederten Schulsystems als schlicht hinzunehmendes Faktum auszugeben.

2.1.5 Das Dialektische am deutschen Aufsatz.

Zu BOCHINGERS Aufsatzmethodik

Hatte sich der Lektüreunterricht als ein vorzügliches Mittel erwiesen, die jeweils anerkannte Wertwelt den Heranwachsenden zu vermitteln, so erfreute sich ein weiteres wichtiges Arbeitsgebiet des Deutschunterrichts, der Aufsatzunterricht, schon lange hoher Wertschätzung, da er ebenfalls für diese Aufgabe eingesetzt werden konnte, allerdings nicht nur in der rezeptiven Art und Weise der Schullektüre und darum mehr als andere Gebiete geeignet, für die schulische Leistungsmessung und damit Notengebung verwendbar zu sein:

"Eine Aufgabe des Lektüreunterrichts (...) ist es, die abstrakten Begriffe wie Liebe, Wahrheit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft mit Anschauung zu füllen und zu konkretisieren. Zwischen einem beständigen Abstrahieren und Konkretisieren vollzieht sich die Spracherziehung und die geistige Bildung des Menschen.

Der Besinnungsaufsatz übt dies Fähigkeit an
allgemein menschlichen Sachverhalten."

Diesem Besinnungsaufsatz, in welchem ULSHÖFER die "Krönung" der "ganzen Unterrichtsarbeit" erblickte (305), widmete der schwäbische Studienrat R. BOCHINGER 1959 seine konzentrierte Aufmerksamkeit, was ihm, bedenkt man nur die Verbreitung der von ihm im "Praktischen Teil" vorgeschlagenen Themen, nicht zu Unrecht den Ruf eines maßgebenden Aufsatztheoretikers einbrachte (306).

Wie viele Deutschmethodiker vor und nach ihm, knüpft auch BOCHINGER an dem Widerspruch zwischen produktivem oder freiem Aufsatz, wie er vor allem von der Reformbewegung der 20er Jahre favorisiert worden war, und dem zuvor hundert Jahre lang herrschenden reproduktiven Aufsatz an. Auch den Bemühungen RAHNS um eine Neubestimmung des Aufsatzunterrichts sei bei allen aner kennenswerten Leistungen die Lösung dieses Widerspruchs nicht in ausreichendem Maß geglückt, da der Rahnsche Grundplan einseitig auf das Modell der "Steigerung" festgelegt sei, alle Wirklichkeit dagegen aber - mit GOETHE - zwiefache Struktur besäße:

"Goethe nennt einmal 'Polarität' und 'Steigerung' 'die zwei großen Triebkräfte aller Natur' und meint mit dem einen die auf polare Spannung und ihre Lösung hin angelegte dialektische Gegenständigkeit (...), mit dem anderen eine Struktur, die in linearem Aufstieg (...) Glied an Glied reiht (...)." (307, Hervorhebg.v.V.)

Freilich steht in diesem Urteil, das vor aller Wirklichkeitsbestimmung schon eine Einteilung derselben leisten will, die dialektische Fragestellung und die ihr entsprechende Aufsatzform nicht auf einer Stufe mit dem Wirklichkeitsmodell der Steigerung und der ihr entsprechenden, von RAHN ausschließlich erörterten Aufsatzform der Facharbeit. Die dialektische Fragestellung ist vielmehr allen schwierigen Problemen und Lebensfragen angemessen, was endlich den dialektischen Besinnungsaufsatz vor allen anderen Aufsatzformen auszeichnet:

"Das dialektische Problem erfaßt die Lebenswirklichkeit dort, wo sie komplexerer Natur ist, als daß sich in einfacher Schwarz-Weiß-Zeichnung oder in einer einfachen Aufzählung von Tatsachen Wesentliches über sie sagen ließe. Da das Leben in allen Bereichen komplexerer Natur ist, sind auch viele wesentlichen Probleme der Lebenswirklichkeit so organisiert, daß sie sich nur einer dialektischen Fragestellung sachgerecht erschließen." (308)

Was Dialektik mit der Komplexität einer Sache zu schaffen hat, der Tatsache also, daß diese viele Eigenschaften, Aspekte etc. aufzuweisen hat, und warum sie bei aller Komplexität nicht ebensogut nach dem Modell der "Steigerung" behandelt werden könnte, verschweigt der Autor allerdings, was er dagegen äußert, verrät, daß die Erklärung der Phänomene, die er behandeln will, sein Problem auf jeden Fall nicht ist. Ihm geht es vielmehr darum, nicht die Richtigkeit, sondern allein die Nützlichkeit, Zweckmäßigkeit der von ihm bevorzugten Aufsatzform nachzuweisen.

"Unbedingt aber ist für den Problemaufsatz der Schule die dialektische Fragestellung die fruchtbarste." (309, Hervorhebg.v.V.)

Ganz so schnell und einfach ist aber auch BOCHINGER nicht mit der Behandlung der komplexen Wirklichkeit fertig, gesteht er sich doch selber für manche Fälle das Scheitern seiner Bemühungen ein:

"Damit ist nicht gesagt, daß sich alle Lebensprobleme auf dialektischem Weg lösen ließen. (...) es gibt das unlösbare Problem, die Antinomie (...)"

Dabei vergißt er aber nicht, gleich den Grund dafür zu benennen, warum man solche Probleme jedenfalls in der Schule kaum zu fürchten braucht:

"Echte Antinomien sind allerdings im Gegensatz zu den beiden anderen Problemgruppen äußerst selten." (310, Hervorhebg.v.V.)

Nach seinen Bemerkungen über die Goethesche Polarität und der Ausgrenzung der "echten Antinomien" als möglicher Fragestellung für den dialektischen Besinnungsaufsatz, was letztlich auf eine Differenzierung von im Sinne BOCHINGERS 'lös-

baren' Widersprüchen und 'unlösbaren' hinausläuft, darf man gespannt darauf sein, was denn nun eigentlich das Dialektische am Problemaufsatz sei, das, was dessen Fruchtbarkeit so recht erst ausmacht:

"Sie (die dialektische Fragestellung, Anm.v.V.) geht aus von zwei Thesen, die mögliche Grundhaltungen zu einem gegebenen Problem aussprechen. Beide Haltungen sind in der Sache des Problems selbst angelegt und scheinen einander von Grund aus entgegenzustreben. In Wirklichkeit jedoch stecken sie nur den Bereich dieser Sache nach zwei einander entgegengesetzten Seiten hin ab (...)." (311)

Daß die Komplexität einer Sache, also die unmittelbar wahrnehmbare Disparatheit und Dissoziation ihrer einzelnen Momente gerade den Ausgang von zwei Thesen, nicht von mehr und nicht bloß von einer fordert (die vielleicht in ihrer Bestimmung auf etwas außerhalb ihrer selbst liegendes, eine zweite These, verwies) ist weder plausibel noch wird es von BOCHINGER erläutert. Daß er selber bei der Vorstellung seines Begriffes von Dialektik in seinem Sinne höchst dialektisch verfährt, verwirrt den Leser, dem zugemutet wird, den eigentlich unlösbaren Widerspruch zwischen der behaupteten Objektivität der Thesen (sie sind in der Sache selbst angelegt) und dem ebenso bekräftigten Gegenteil davon (es sind Grundhaltungen, subjektive Einstellungen also) als die Identität beider Momente aufzufassen. Daß die beiden Thesen, da sie ja nur den Bereich der ganzen Sache nach verschiedenen Seiten hin abgrenzen, nicht diese selber in toto ausmachen, "für sich genommen, also recht und unrecht zugleich" haben - "recht insofern sie ein Stück Wirklichkeit erfassen, unrecht insofern sie nur ein Stück der ganzen Wirklichkeit erfassen" - versteht sich von selbst, da diese 'Schlußfolgerung' nichts anderes beinhaltet als eine Explikation der einen Voraussetzung (312).

Die tatsächliche Schlußfolgerung wird im dritten Schritt der dialektischen Problemauffassung vollzogen, er "zeigt sich rein äußerlich darin, daß die Lösung als logische Folgerung aus der Diskussion der Thesen hervorgeht (...)"

(313, Hervorhebg.v.V.), was andererseits ebenso bedeutet, daß nur ein Thema, in welchem eine solche Schlußfolgerung gezogen wird, dialektisch genannt werden kann:

"Dialektisch ist nur ein Thema, das die Aussöhnung der thetischen Gegensätze auf höherer Ebene ermöglicht und erfordert." (314, Hervorhebg.v.V.)

Wenigstens die letzten Bemerkungen BOCHINGERS über den logischen Charakter der Argumentation und die Form der Lösung als Aufhebung der Gegensätze auf höherer Ebene könnten, für sich genommen, zu der Vermutung Anlaß geben, dieser Autor versuche eigentlich, Kategorien der philosophischen Dialektik für seine Schulform Besinnungsaufsatz dienstbar zu machen. Zur Überprüfung dessen, was er unter logischer Schlußfolgerung, bzw. Aussöhnung der thetischen Gegensätze eigentlich meint, erweist sich deshalb ein Blick auf die im Anhang verzeichneten Themen und Lösungsparadigmata sinnvoll. Für das Thema "Hat die Kunst eine dem Leben dienende Funktion oder ist sie etwas vom Leben völlig Unabhängiges, das Wert und Zweck in sich selbst trägt?" lautet BOCHINGERS Schlußfolgerung, bzw. Lösung:

"Wahrscheinlich muß sie ohne direkten Lebensbezug, auf jeden Fall in völliger Freiheit geschaffen sein, da sie aber auf Wirkung angelegt ist, hat sie sicher in dieser Wirkung auch eine lebensbezogene Funktion." (315)

Dieses Argumentationsschema, das sich in allen im Anhang dargebotenen Beispielen wiederfindet, des schlichten 'sowohl - als auch', der bloßen Zusammenfassung des im Thema getrennt Vorgestellten (zu dem selbstverständlich auch noch als Pendant gehört, daß beide im Thema vorgestellten Thesen verneint werden) hat freilich - die willkürliche Begründung der dialektischen Problemauffassung in der Komplexität der Gegenstände und die mangelhafte Fassung dessen, was unter These zu verstehen sei, deuteten dies bereits an - mit philosophischer Dialektik, mit der Lösung als Synthese, in der die vorangegangenen Thesen tatsächlich 'aufgehoben' sind, schlicht nichts zu tun. Was BOCHINGER unter Aussöhnung auf höherer

Ebene, unter dialektischer Lösung versteht, ist somit nichts anderes als das krampfhaftes Suchen nach dem 'arithmetischen Mittel' zwischen den vorausgesetzten Extremen, nach dem Kompromiß zwischen den beiden Thesen, der diese in ihrem Bestand unangetastet läßt (316). Der Besinnungsaufsatz Bochingerscher Provenienz verfällt damit demselben Verdikt, das schon einmal den seinerzeit herrschenden Reproduktionsaufsatz, dessen Mängel freilich der Besinnungsaufsatz gerade beheben sollte, traf:

"Diese Art der Themenstellung verführt den Schüler zur Unaufrichtigkeit, zu routiniertem Schematismus und macht den Besinnungsaufsatz zu verkappter Schundliteratur" (317)

Dieses vernichtende Urteil freilich steht vereinzelt, weit- aus häufiger war BOCHINGER die Anerkennung seiner Fachkollegen beschieden, so daß er selber schließlich dem Mißverständnis wehren mußte, seine Aufsatzform als 'Dreischritt des Denkens' hätte irgendetwas mit philosophischer Dialektik, etwa der HEGELs zu tun (318).

Daß seine Aufsatzmethodik tatsächlich ein ganz anderes Ziel im Auge hat als ein "Problem in abstrakt allgemeinem Ausdruck zu entfalten und in zielklarer Gedankenführung zu lösen", wobei man dem Schüler noch "bei jeder einzelnen Ungenauigkeit seines Denkens und Sagens festnageln kann" (319), bringt BOCHINGER abschließend selber in dem Kapitel "Stoffwahl" zur Sprache.

Im Rückgriff auf die schon in seiner Einleitung so hervorgehobene Leistung von RAHN und PFLEIDERER, daß sie die Differenz zwischen Sach- und Entscheidungsfrage und Geschmacks- und Wertfrage, zwischen objektiv und nur subjektiv lösbaren Problemen hervorgehoben hätten, einer Einteilung, aus welcher der Sankt Gallener Realschullehrer Th. MARTHALER ein Schema von sechs Aufsatzarten (jeweils drei sachliche und drei persönliche, nicht mehr und nicht weniger) entwickelte, eröffnet nun BOCHINGER eine neue Charakterisierung des dialektischen Themas als einer in besonderer Weise organisierten Wertfrage (320). Daß bei solchen Fragen die Klarheit des Den-

kens, die Schlüssigkeit der Argumentation, die Richtigkeit des Urteils in den Hintergrund gedrängt wird, liegt in ihnen selbst begründet: nur die sog. Sachfrage und die ihr entsprechende Aufsatzform der Facharbeit führten zu objektiven Lösungen, das Leben aber stelle andere Fragen und erhalte darum auch andere Antworten:

"Außerdem ist ja auch zu bedenken, daß es im Leben überhaupt keine anderen als vorläufige Lösungen gibt." (321)

Worauf es also bei solchen Fragen vorzüglich ankommt, ist der Standpunkt, der ihnen gegenüber eingenommen wird. In allgemeiner Form haben wir ihn bereits kennengelernt: unter dem Deckmantel der sog. dialektischen Fragestellung versucht BOCHINGER stets Lösungen vorzuschlagen, die entweder beide Thesen bestätigen oder in gleicher Weise ausschließen. An Hand einer Kritik der Denkkategorien, die ULSHÖFER für die Aufsatzmethodik vorgeschlagen hatte (322), entwickelt er einen Katalog von seiner Meinung nach zeitgemäßen Normen, auf die hin die dialektisch organisierte Wertfrage ausgerichtet werden solle. Unter der Voraussetzung, "daß jedes Menschenbild (...) einer bestimmten sozialen Schicht zugeordnet (ist)" und er eine Aufsatzlehre verfaßt habe für den Typus Mensch, der auf der Oberstufe der Gymnasien ausgebildet wird, "den geistig geschulten, innerlich selbstständigen Menschen" (323), was auf der anderen Seite eine Vielzahl von innerlichen unfreien und ungebildeten Menschen unterstellt, schlägt er ein dieser Oberschicht besonders entsprechendes Ideal vor mit den Tugenden Weltoffenheit, Kritikfähigkeit, Bescheidenheit u.v.m. (324).

Am klarsten jedoch treten BOCHINGERS Wertvorstellungen wiederum in den von ihm vorgeschlagenen Aufsatzthemen zu Tage. Auf die Frage "Ist materielle Armut Segen oder Fluch?" weiß er zu antworten:

"Nicht Armut an sich ist Segen oder Fluch. Wir machen durch unsere Einstellung unseren Besitz und unsere Armut zum einen oder zum anderen.

1. Armut kann den Menschen frei machen, aber sie kann ihn auch furchtbar binden.
2. Armut kann nicht weniger als Reichtum zur Gier führen.
3. Das richtige Verhältnis hat wohl nur der, dem es gelingt, sich unabhängig von beidem, Armut oder Reichtum zu machen: 'Sein Herz nicht dran hängen'." (325)

Gerade aber indem BOCHINGER den Unterschied der beiden Unabhängigkeiten unterschlägt: die Unabhängigkeit von Reichtum mag als intellektueller Akt gelingen, die Unabhängigkeit von Armut ist allemal an das gebunden, was BOCHINGER nicht intendiert, an die tatsächliche Aufhebung materieller Not, zeigt er sich als Befürworter von Verhältnissen, in denen der Zustand der Armut und der korrespondierende des Reichtums weiter bestehen bleiben sollen, mit der feinsinnigen Differenz, daß das Sichabfinden mit seiner Lage ausschließ-lich dem Armen noch schmackhaft gemacht werden muß.

2.2 Übergang: Formalismus und Wertfreiheit

2.2.1 Auf der Flucht vor der Gesinnungsbildung.

E.ESSENS Partnerschaftserziehung

In gewisser Weise ist der Tätigkeitsbereich der Autorin der zweiten großen Nachkriegsmethodik Erika ESSEN, mit dem Wirkungsfeld R.ULSHÖFERS, wenn auch nicht dem Umfang nach, vergleichbar: als Oberstudienrektorin obliegt ihr die Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer, besonders derer für das Fach Deutsch am Studienseminar Marburg, womit ihr zugleich beste Voraussetzungen für die Umsetzung ihrer didaktischen Auffassung in die Unterrichtspraxis an die Hand gegeben sind, zum anderen hat sie als Mitglied der Kommission für die Entwicklung des Bildungsplans für das Fach Deutsch 1969 maßgeblichen Anteil an der Bestimmung der Ziele und Wege

des Deutschunterrichts wenigstens im Lande Hessen. Darüber hinaus reicht aber die Attraktivität ihrer Methodikkonzeption bis in die veränderte schulpolitische Szenerie der 70er Jahre, was nicht zuletzt dadurch belegt wird, daß ihr Konzept als methodische Grundlegung für Gesamtschul-Curricula (z.B. in Weinheim) Verwendung findet, obgleich es doch in keiner Weise für die Zwecke dieser Schulform entworfen worden war (326).

Gegenstand meiner Analyse werden neben ihrem Hauptwerk, der "Methodik des Deutschunterrichts", auch ihre Überlegungen "Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe" sein (327), die sie im Anschluß an die KMK-Empfehlungen zur Oberstufenreform (vgl. S. 76) besonders aber als Reaktion auf die KMK-Absprache hinsichtlich der Abiturnote in Deutsch (1964) niederschrieb, die die Einheit des Faches Deutsch insofern in Frage stellte, als die Teilbereiche "Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift" und Literaturunterricht hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Notenausgleich unterschiedlich gewichtet wurden (328). Ich werde mich im folgenden jedoch kaum auf die erste Auflage der Essenschen Methodik (1956) beziehen, vielmehr die zweite, neubearbeitete in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen, zum einen, weil erst in ihr (ebenso wie in den Überlegungen zur Neuordnung) die entschiedene Absetzung von ULSHÖFERS Konzept der Gesinnungsbildung zur Geltung kommt (329), zum anderen, weil sie im Kontext der bis 1972 erschienenen neun Auflagen die meisten und wesentlichsten Veränderungen und Erweiterungen aufweist, also die Fassung darstellt, in der ESSENS didaktisches Konzept gleichsam 'zu sich' gekommen ist.

Der Annahme, daß Relevanz und Wirksamkeit ihrer Methodik mit steigender Auflagenzahl zugenommen haben, mag sich die Autorin selber nicht verschließen, wenn sie in einer der späteren Auflagen bemerkt,

"daß das allgemeine Verständnis für die hier vortragene Auffassung des Fachs Deutsch und infolgedessen die Bereitschaft zu deren praktischen Konsequenzen immer zugenommen haben, im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen im Bereich von

Schule und Bildung allgemein. Die Verwirklichung der in dieser Methodik vorgestellten Ziele im vollen Umfang der dahinterstehenden pädagogischen Absichten liegt gegenwärtig näher als zur Zeit der ersten Veröffentlichung" (330),

so daß auch das Urteil W.DAHLES in IDES "Bestandsaufnahme", "E.Essen (...) wurde in den letzten Jahren zu der einflußreichsten Vertreterin einer sprachlich orientierten Richtung des Deutschunterrichts", nicht zu hoch gegriffen erscheint (331).

Im Vorwort zur Neubearbeitung (also der zweiten Auflage) verzeichnet E.ESSSEN die Veränderungen gegenüber der ersten Auflage: es würden die Lücken dieser Fassung geschlossen, was nichts anderes bedeutet, als daß ihre Konzeption von 1956 noch nicht fertig ausgearbeitet war ; zum einen wird der Grammatikkurs nun bereits auf der Unterstufe begonnen, wohingegen die ihm entsprechende "Sprachbetrachtung" bislang Mitte- und Oberstufe vorbehalten war, andererseits wird der Bereich des "freien Gestaltens" nun auch auf Mittel- und Oberstufe erweitert, zum dritten erfährt letztere insgesamt einen Ausbau, was sich auch im voluminöseren Umfang der zweiten Auflage niederschlägt (332).

Die Veränderungen der späteren Auflagen sind, wie auch N. BÜNING bemerkt, großenteils marginal, betreffen nicht die Konzeption insgesamt oder wesentliche Teile in ihr, obgleich sich ESSSEN in der Einführung zur achten Auflage (die auch in der neunten noch beibehalten ist) selber die Frage nach einer grundsätzlichen Neubearbeitung stellt:

"Bei der neuen Auflage erhob sich die Frage, ob die Aufbrüche in der inneren und äußeren Form der Schule nicht auch für diese Methodik des Deutschunterrichts eine Neufassung nahelegen."
(333)

Die Antwort freilich, die sie sogleich zur Verteidigung der alten Fassung parat hat, scheint absurd, hält sie doch bewußt an der Differenz der von ihr beileibe nicht abgelehnten Veränderungen in der schulpolitischen Szenerie und ihrer methodischen Konzeption fest, da für deren Wirksamkeit

nun bessere Bedingungen herrschten:

"Dagegen spricht aber die Beobachtung, daß das allgemeine Verständnis für die hier vorgetragene Auffassung des Faches Deutsch (...) immer zugenommen (hat)". (334)

So stellt sie sich schließlich auf den Standpunkt, Überarbeitungen nur dort vorzunehmen, wo der gegenwärtige Stand der Diskussion eine "neue Abstimmung" verlangt. Die Beispiele für solche Art Abstimmung sprechen für sich selbst. Umschrieb sie in der zweiten Auflage noch die "Erzählwelt" als eine "Welt der Bilder und Zeichen (...), nicht Nachahmung, sondern Deutung und Hinweis", so lautet die Entgegensetzung im moderneren Sprachgewand der achten Auflage "nicht Nachahmung, sondern freie Setzung: Fiktion?" (335)

Ob diese Namensänderung nun tatsächlich eine andere und neue Einsicht der Autorin zur Kenntnis bringen soll, die Differenz also Bedeutung trägt, oder ob die alten Inhalte nur mit neuen Etiketten versehen sind, weil sie moderner scheinen, bleibt ganz dem Scharfsinn des Lesers überantwortet: ESSEN verliert über solche Umbenennungen kein Wort der Begründung.

Der Präteritum-Konjunktiv, ein weiteres 'Abstimmungs'-beispiel, als besondere Ausdrucksweise der Dichtung wird mit neuen Beispielen belegt: an Stelle des ~~anscheinend~~ obsoleten Volksliedes "Wenn ich ein Vöglein wär" treten Texte von Peter BICHSEL (noch dazu zitiert aus dem zeitweise heftig befehdeten Wagenbach-Lesebuch) und Bert BRECHT (336).

Auch hier bleibt lediglich das Austauschen eines älteren durch modernere Texte zu konstatieren, nicht die Ersetzung eines mangelhaften Beispiels durch ein treffenderes.

Am deutlichsten aber kommt die Haltung E. ESSENS, die sich tatsächlich im Zwang zur 'Anpassung' an moderne Entwicklungen erschöpft und diese gerade nicht verarbeitet, an Stellen zum Ausdruck, an denen sie sich auf die Ergebnisse der neueren Sprachsoziologie und -psychologie beruft, die ihr Konzept der "sprachlichen Grundbildung" bestätigt hätten, wobei sie sich dieser Bestätigung allein mit der Nennung der Namen ROEDER, OEVERMANN und BERNSTEIN sowie einer entsprechenden

Erweiterung der Literaturliste sicher wähnt. (337)

Im übrigen unterscheiden sich die späteren Auflagen kaum von der Neubearbeitung der zweiten; auch offensichtliche Plattheiten, wie etwa die nach 268 Seiten Abhandlung über methodische Sprachbildung überraschende 'Erkenntnis', daß das "Medium" dichterischen Darstellens "ausschließlich die Sprache ist", fand E. ESSEN bis 1972 nicht wert auszumerzen (338). Und so erhärtet sich der Eindruck, daß die Veränderungen der späteren Auflagen nichts weiter darstellen als die formale Anpassung an moderne Trends, die dem Inhalt nach in keiner Weise aufgenommen und verarbeitet worden sind. Eines aber wenigstens mag E. ESSEN mit ihren kosmetischen Korrekturen erreicht haben: ihre Methodik scheint sich stets auf dem neuesten Stand der sie betreffenden Wissenschaften zu befinden.

2.2.1.1 Die Grundlagen der Methodik. K. BÜHLERS Organonmodell der Sprache

In mehreren Schritten entwickelt E. ESSEN in der "Einführung" die Grundlagen ihrer methodischen Konzeption, bei denen es sich lohnt, eine Weile zu verharren, da sie über Aufbau und Sinn der Gesamtkonzeption in gedrängter Form Aufschluß zu geben vermögen.

Sie geht zunächst von der unproblematischen Annahme aus, daß "das Fach Deutsch eine Einheit ist", was zum einen unterstellt, daß die Realität diesem Postulat häufig nicht entspricht - allzu oft mußte ja auch die Dissoziierung der großen Arbeitsbereiche Spracherziehung, Literatur- und Aufsatzunterricht konstatiert werden - und was zum anderen die Absicht ankündigt, diese Einheit von einer alle Bereiche des Deutschunterrichts einschließenden Ausgangspositionen her zu entwickeln (339).

Dieses integrierende Moment wird auch sogleich genannt - und läßt Zweifel an der gesamten Konzeption aufkommen:

"Kern des Deutschunterrichts ist die Tatsache, daß der Mensch sein Leben in der Welt durch Sprache bewältigt." (340)

Man darf gespannt sein, welche Folgen sich aus diesem Fehlurteil ergeben, das an die bereits von L. WEISGERBER her bekannte Verkehrung von Sprache und Denken erinnert und welches E. ESSEN an anderer Stelle als die bemerkenswerte Abstufung bzw. Rangordnung der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts in erstens "Bildung zur sprachlichen Bewältigung des Wirklichen" und zweitens "Bildung des Denkens" wiederholt (341). Zunächst ist damit klargestellt, daß sich alle Bemühungen der Schule, vor allem aber des Deutschunterrichts auf die Kultivierung dieser eigentlich menschlichen Fähigkeit zu richten haben:

"Sinn des Deutschunterrichts ist die Kräftigung und Bildung des sprechenden Menschen durch seine Sprache. Dabei heißt Kräftigung: Erhaltung, Befreiung und Stärkung der ursprünglich lebendigen Sprachkräfte; Bildung: allmähliche Durchdringung des Sprachlebens mit Bewußtsein, das über die Erkenntnis der eigenen Kräfte zu deren Beherrschung und Formung gelangt." (342)

Allzuleicht mag an dieser Stelle die Betonung des kognitiven Charakters solcher Sprachbildung überlesen werden, zumal die Kontraposition Gesinnungsbildung vs. sprachliche Bildung als Gegensatz von Erziehung zu moralisch qualifizierten Haltungen und Einstellungen (wie wir sie von ULSHÖFER her kennen) und Bildung als Kräftigung der Erkenntnisleistungen über Sprache explizit erst 1965 zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur "Neuordnung" wird. (343)

Waren in der Ausgangsbestimmung von Weltbewältigung durch Sprache immerhin noch Zweck und Mittel voneinander geschieden, so ereignet sich bei der näheren Kennzeichnung des Wegs, den die sprachliche Bildung einzuschlagen hat, eine folgenreichere Verwischung dieses Unterschieds:

"Da aber nur die Betätigung der Kräfte zu deren Erkenntnis führen kann, arbeitet der Deutschunterricht in einer eigenartigen gegenseitigen Durchdringung von Handeln und Erkennen. Das Handeln überwiegt, da es sowohl Grundlage als Sinn des Erkennens ist." (344)

Indem Sprechen (und Denken) als spezifisch menschliches Handeln mit menschlicher Praxis überhaupt identifiziert werden, wo sie doch 'nur' in ihr ihren Ausgang haben, insofern sie diese Praxis denkend (in ESSENS Vorstellung sprechend) bewältigen, d.h. bestimmen sollen, und indem in der Übung der Sprachkräfte schon die Erkenntnis der Sprache eingeschlossen sein soll, wird der Vorzug solcher sprachlichen Bildung, der gerade in der Betonung ihres verstandesschulenden Charakters lag, verspielt zugunsten einer Favorisierung bloßen Tuns, die letztlich die Verhältnisse auf den Kopf zu stellen in der Lage ist: das Handeln bestimmt das Denken - und genießt so den Vorrang schulischer Aufmerksamkeit.

Diese Verkehrung des Verhältnisses, bzw. die Verwischung der Differenz der beiden Tätigkeiten zeitigt seine Folgen in der näheren Charakterisierung des spezifischen Handelns des Deutschunterrichts: in den Grundformen des Sprachhandelns, "Äußerung, Gespräch und Darstellung (...) handelt der sprechende Mensch in verschiedener Weise: er äußert sich als Sprechender oder Schreibender, er nimmt auf als Hörender oder Lesender." (345). Neben der Feststellung der seit alters bekannten Arbeitsbereiche Schreiben und Lesen, Hören und Sprechen, deren Herleitung nicht der erkenntnistheoretischen Umwege über die sprachliche Bewältigung der Welt und der Bestimmung des Verhältnisses von Denken und Handeln bedurft hätte, fällt die Subsumtion sowohl der produktiven wie der reproduzierenden Sprachleistungen unter die 'aktive' Kategorie des Sprachhandelns auf, die erst in der "Neuordnung" in die angemessenere Aufteilung "Sprachhandeln" und "Sprachverstehen" aufgelöst wird (346).

Besonderes Interesse aber erweckt die triadische Bestimmung des Sprachhandelns, denn sie soll den Aufbau der Methodik grundlegend prägen. In der achten Auflage heißt es dazu:

"Der Aufbau der Methodik ergibt sich aus der Gliederung des Gesamtkomplexes der Sprachbildung unter drei Blickrichtungen, die abgeleitet werden aus den Grundfunktionen der Sprache:

Ausdruck, Kommunikation, Darstellung.⁷ Sprachbildung wird demnach beschrieben in den Bereichen der Außerung, des Gesprächs, der sprachlichen Darstellung.⁸ (347)

Bevor wir die bereits mehrmals in anderen Zusammenhängen erwähnte Sprachtheorie Karl BÜHLERS etwas näher beleuchten, was nun ob ihrer Relevanz für Struktur und Systematik einer ganzen Deutschmethodik geboten ist, kann eines jedoch im Voraus festgehalten werden. Eine Sprachtheorie und -didaktik, die das Wesen der Sprache in ihren Wirkungsweisen, ihren Funktionen entdecken will - BÜHLER bezeichnet sein Modell ausdrücklich als "Organonmodell der Sprache" (348) -, hat vor die Erkenntnis des Gegenstandes auf jeden Fall die Frage nach dessen Brauchbarkeit für bestimmte Zwecke gesetzt, die im gegebenen Fall die Erkenntnis des Gegenstandes und daraus folgend auch den richtigen Umgang mit ihm direkt verhindern. Auch der vordergründige Synkretismus ESSENS, sich neben K. BÜHLER auch noch an L. WEISGERBER, wenigstens was den stufenmäßigen Aufbau betrifft, anzulehnen, überrascht nicht mehr, da, wie schon dargelegt, auch WEISGERBER - wenn auch anders als BÜHLER - den untauglichen Versuch unternimmt, Sprache von ihren Wirkungen und Kräften her zu bestimmen.

Bei der "Entwicklung der Prinzipien der Sprachforschung" verstrickt sich BÜHLER sogleich in einen methodischen Zirkel. Hat er zunächst vom Standpunkt des Beobachters her die prinzipielle Gleichheit aller Gegenstände der Erfahrungswissenschaften (zu denen er auch die Sprachwissenschaft rechnet) festgestellt, fällt er sogleich ein Urteil über die Verschiedenheit seines Gegenstandes Sprache von denen anderer Erfahrungswissenschaften (etwa der Physik) und postuliert daher eine unterschiedene Weise des Beobachtens (als Methode), die doch eigentlich erst Aufschluß geben könnte über Art und Charakter des von ihm Beobachteten. Er weiß also bereits etwas über seinen Gegenstand, die Unterschiedenheit von anderen Gegenständen hinsichtlich seiner Einordnung in die großen Wissenschaftsfächer, was er erst wissen dürfte (nach seinen eigenen methodischen Prinzipien), nachdem er seinen Gegenstand

mit der ihm adäquaten Methode untersucht hat. Aber auch der von BÜHLER festgestellte Unterschied der Gegenstände der Erfahrungswissenschaften, wenigstens was die traditionelle Einteilung in Natur- und Geisteswissenschaften (bei ihm in naturwissenschaftlich-nomothetische und idiographische Wissenschaften) anlangt, scheint ihm nicht auszureichen, fordert er doch gerade für das von ihm untersuchte Phänomen ein drittes Wissenschaftsgenus, dessen Existenz er schlicht aus der Tatsache schließt, daß seine Unmöglichkeit (das "tertium non datur") von niemandem bewiesen sei (349).

Der Grund für dieses Dilemma findet sich in BÜHLERS Umgang mit seinem Untersuchungsgegenstand, den er, trotz aller Beteuerungen über dessen geistigen Charakter (350), im entscheidenden Moment von den Gegenständen der Naturwissenschaft gerade nicht zu unterscheiden vermag und stets Beispiele vor allem aus der Zoologie bemühen muß, um das Wesen der menschlichen Sprache zu verdeutlichen.

Zunächst rühmt er sich eines Verfahrens, das nie den Gegenstand in seiner ganzen Komplexität, sondern immer nur Teile desselben untersuchen will und untersuchen kann:

"Denn darin sind alle Erfahrungswissenschaften einander gleich, daß jede von ihnen einen Ausgangsgegenstand, der unerschöpflich reich ist an bestimmbar, konkreten Daten, zum Vorwurf nimmt und aus dem Meere dieses Reichtums wie mit einem Löffel nur geeignete Proben schöpft, um sie allein der subtilen wissenschaftlichen Bestimmung und Analyse zuzuführen. Genauso wie der systematisierende Botaniker (...) behält sich auch der Sprachforscher vor, ganz nach den Forderungen seiner Wissenschaft, eine eigensinnige Auswahl dessen, was er beobachten will, zu treffen." (351, Hervorhebg.v.V.)

Auf die Sprache angewandt bedeutet dies nichts anderes, als daß er die Gesamtheit dieses Gegenstandes gar nicht erkennen will, weil er solche Erkenntnis für unmöglich hält, die den Zusammenhang der beobachtbaren Einzelphänomene (Daten) auch in ihrer gegenseitigen Zuordnung ermitteln könnte, daß zweitens die von ihm untersuchten Aspekte (die Funktionen der

Sprache also) bei weitem nicht die einzigen und auch nicht die wichtigsten des untersuchten Gegenstandes darstellen, und daß zum dritten die gerade untersuchten Aspekte sich nicht dem Fortgang objektiver Erkenntnis, vielmehr dem subjektiven Interesse des Wissenschaftlers verdanken, was freilich auch ein bezeichnendes Licht auf eine Methodik wirft, die sich ihre Grundzüge und ihren Aufbau von solch zufälliger und willkürlicher Aspekt'loffelei' vorgeben läßt. Am deutlichsten jedoch versagt der Wissenschaftler, wenn er die Funktion der Sprache (hier den Appell) selber untersucht:

"(...) in natura rerum, d.h. im Zeichenverkehr der Menschen und der Tiere, wird der Appell dem Analytiker zuerst und am exaktesten greifbar, nämlich am B e n e h m e n des Empfängers. Wenn man statt Menschen Bienen, Ameisen, Termiten vor sich hat und deren Kommunikationsmittel erforscht, so wird das Augenmerk des Forschers zuerst und überwiegend den Reaktionen des Empfängers gelten. Ich spreche von S i g n a l e n als Tierspsychologe und erfasse ihre kommunikative Valenz im Verhalten derer, die sie aufnehmen und psychophysisch verarbeiten. Wir werden auch als Theoretiker der menschlichen Sprache diese Seite der Sache nicht vernachlässigen." (352, Unterstreichung v.V.)

Das Verfahren desjenigen, der die menschliche Sprache ins Visier nimmt und zu ihrer Erklärung stets Reiz-Reaktions-Schemata von Bienen, Termiten und Hunden bemühen muß, mag sicherlich manches Ergebnis über Kommunikation schlechthin zeitigen, wahrscheinlich aber keines, welches ihn als Theoretiker der menschlichen Sprache auszuzeichnen vermöchte.

Schließlich kann bei einer derartigen Untersuchungsweise auch nur mehr eine Sprachfunktion, nämlich die Darstellung, ihren vorzüglich menschlichen Charakter bewahren, Appell und Ausdruck kommen in gleicher Weise in den tierischen Kommunikationssystemen vor (353), was freilich in bestimmter Hinsicht überrascht, denn eine den Sprachfunktionen analoge Dreiteilung hatte BÜHLER - und nicht nur er - auch bei anderen Phänomenen ausgemacht, die ihr Territorium nun nicht mehr mit unmenschlicher Genossenschaft zu teilen brauchen:

"(...) 'der sprachliche Ausdruck' und 'der sprachliche Appell' sind Teilgegenstände der ganzen Sprachforschung, die verglichen mit der sprachlichen Darstellung, eigene Strukturen aufweisen. Die Lyrik kurz gesprochen und die Rhetorik haben jede etwas Eigenes an sich, was sie unter sich und - sagen wir, um nicht aus dem Konzept zu fallen - von Epik und Dramatik unterscheidet. (...) Dies ist in schlichteste Worte gefaßt der Inhalt der These von den drei Sprachfunktionen (...)" (354, Hervorhebg.v.V.)

Es soll nun nicht bestritten werden, daß in den drei Funktionen der Sprache Merkmale enthalten und beschrieben sind, die der Sprache tatsächlich zukommen; die Art und Weise des Bühlerschen Verfahrens aber, die Form seiner Exemplifikationen machen deutlich, daß es sich um einen puren Zufall handeln müßte, hätte er mit seinem Organonmodell, das schon frühzeitig die simplen Kommunikationsmodelle moderner Linguistik und Kybernetik antizipiert, das, was Sprache wirklich ist, getroffen.

Für Erika ESSEN aber stellt es immerhin die Sprachtheorie dar, mit welcher sie in der Schule "die Entwicklung der eigentlich menschlichen Kraft" bewerkstelligen will (355, Hervorgebg.v.V.). Das Mißtrauen gegenüber der gesamten Konzeption wird verstärkt durch die Tatsache, daß sie die Funktionen als nicht getrennte und nicht zu trennende behauptet, sie aber durchweg getrennt abhandelt, was gar zu der absurden Konsequenz führt, Gedichte, d.h. in ihrem Sinne poetische Korrelate der Ausdrucksfunktion, einmal unter der Rubrik "Äußerung" (an Hand eines RILKE-Textes), was also tautologisch ist, zu besprechen und ein andermal sie als Beleg für die Darstellungsfunktion (anläßlich eines BRENTANO-Gedichtes) zu verwenden (356). Solches Vorgehen dokumentiert ein zweifaches Mißlingen: weder hat E.ESSEN die einzelnen Sprachfunktionen in ihrer Eigenart als gesonderte Momente eines Phänomens darzustellen vermocht, noch ist es ihr gelungen, an einem Gedicht die Einheit der drei Funktionen nachzuweisen.

Die verschiedene Aufgabenzuweisung an die jeweiligen Altersstufen, aus anderen Didaktiken und Lehrplänen bereits hin-

länglich bekannt, lehnt sich im Groben an die Weisgerberschen vier Stufen des sprachlichen Bildungsprozesses an und schreibt für die Unterstufe Entfaltung und Sicherung, für die Mittelstufe Einsicht in die Gesetzmäßigkeit der Sprache und für die Oberstufe die Bildung des Selbst- und Weltverständnisses am Sprachwerk vor. Damit beschließt ESSEN die grundsätzlichen Bemerkungen zum Aufbau des Deutschunterrichts, so daß wir uns nun der Untersuchung der wesentlichen Aufgabenstellungen, Sprach- und Literaturunterricht, zuwenden können, die auch diese Methodik trotz eines formal andersgerichteten Aufbaus verfolgt.

2.2.1.2 Deutschunterricht ist Sprachunterricht

In einer Methodik, die das Fach Deutsch als eines "sprachlicher Grundbildung" versteht, nehmen naturgemäß die Momente des Sprach- und Grammatikunterrichts einen breiten Raum ein. Trotz des expliziten Verweises auf W.v.HUMBOLDT und L.WEISGERBER, an denen sich wenigstens auf der Oberstufe die Wege der Sprachbetrachtung orientieren, ist die Zuordnung zu einer der verschiedenen Grammatikrichtungen nicht so einfach (357). Der umstandslosen Identifizierung des Essenschen Sprachunterrichts mit der Weisgerberschen Variante der inhaltsbezogenen Grammatik, wie sie sich auch in kritischen Auseinandersetzungen mit ESSENS Konzeption wiederfindet (358), widerspricht allein schon die häufige Berufung auf Hans GLINZ, von dessen Sonderstellung zwischen inhaltsbezogener Sprachansicht und struktureller Linguistik noch zu reden sein wird (359).

Auch die gelegentlichen Hinweise auf die Kooperation mit dem Fremdsprachenunterricht lassen sich nicht in Übereinstimmung bringen mit den Intentionen der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft, die ja gerade ob der Verschiedenheit der jeweiligen Weltansichten nach einer entschiedenen Trennung von muttersprachlichem und Fremdsprachenunterricht verlangte (360). Endlich fehlen in den neueren Auflagen im Abschnitt "Sprachbetrachtung" auf der Oberstufe die ausdrück-

lichen Hinweise auf HUMBOLDT und L.WEISGERBER; sie sind zum Teil ersetzt durch solche auf die strukturalistische Linguistik (361).

Bei der Einordnung des Essenschen Sprachunterrichts dürfte noch am ehesten KOCHAN/BÜNTING zuzustimmen sein, die in ihm wesentliche Momente der hauptsächlich in der DDR von W. SCHMIDT entwickelten funktionalen Grammatik entdecken. Sie stützen diese Auffassung fast ausschließlich mit der Eignung der von E. ESSEN entwickelten Satzfiguren für die Darstellung sprachlicher Dynamik (362).

In diesen Satzfiguren stoßen wir freilich auf das wohl bekannteste Element der Essenschen Spracherziehung. Unter dem Thema "Der Satz als Sprachbegriff und Sprachform" erläutert ESSEN den Grund und die Bestimmungen für diese besondere Weise der Sprachdarstellung:

"Wir brauchen ein Mittel der Sprachdarstellung, das sowohl den Nachvollzug des Sprachaktes als auch die Betrachtung und Erkenntnis der Sprachform ermöglicht. Als solches Mittel bietet sich eine möglichst einfache Veranschaulichkeit der Satzform in Satzfiguren. Sie geben die Möglichkeit, vom Satzinhalt abzurücken zu einer abstrakten Formvorstellung, das Kind hat aber hier die Abstraktion nicht im rational Begrifflichen, sondern im zeichenhaft Anschaubaren zu leisten. Dies entspricht dem kindlichen Abstraktionsvermögen, ja Abstraktionsbedürfnis, das bisher immer noch zu Unrecht unterschätzt wird." (363)

Abgesehen von der nicht beantworteten Frage, wovon denn die Abstraktionsfähigkeit überhaupt abstrahieren könne, solange sie im Anschaubaren verweilt, erfahren wir bereits an dieser Stelle das Ziel des gesamten Essenschen Sprachunterrichts. Um den Makel der Gesinnungsbildung auch in Form der Vermittlung bestimmter Werte im Sprach- und Grammatikunterricht zu entgehen, kritisiert sie nicht diese Normen als bestimmte Inhalte, sondern wendet ihr Interesse insgesamt von ihnen ab: es kommt nicht mehr darauf an, was die Sprache (der Satz) überhaupt zum Ausdruck bringt, an Inhalt vermittelt, nur noch das Wie der Form, die Fügung und Spannung der Satzfiguren ineinander oder nacheinander, erregt die Aufmerksamkeit des

Sprachdidaktikers.

In bereits bekannter Manier, Ergebnisse der Jugendpsychologie zu 'erzielen' und anzuwenden, muß nun noch das Interesse der Schüler an solcher bloß formaler Sprachbetrachtung als schon stets vorhandenes, nur bislang nicht entdecktes behauptet werden:

"Die verbreitete Meinung, Kinder dieses Alters (von 10 - 12 jährigen ist die Rede, Anm.d.V.) seien nur am Inhaltlichen interessiert, hat sich als ein Irrtum erwiesen. Man kann sogar nachweisen, daß wie der philosophische Sinn so auch die Aufgeschlossenheit für Formerlebnisse dieser Altersstufe ursprünglich zugehört."
(364)

Die Essensche Maxime 'Weg von den Inhalten, das Wesentliche an der Sprache ist die Form' stößt natürlich in einem Fach, welches sich bislang als Mittelpunkt des gesamten unterrichtlichen Geschehens auch dergestalt wähnte, daß es beispielsweise als Erziehung zum Selbst- und Weltverständnis die Stoffe der Welt in seinen verschiedenen Aufgabenbereichen verhandelte, auf erhebliche Schwierigkeiten. In der "Neuordnung" formuliert E.ESSEN darum auch eine Regel, die die meisten Stoffe aus dem Deutschunterricht verbannen soll:

"Um das Fach in seinen Grenzen und in seiner spezifischen Substanz zu fassen, müßte daher Sprache als Sprache wichtig werden. Das heißt: sprachliche Bildung müßte nicht zuerst auf die Sprache hervorbringende und in Sprache erscheinende Welt angelegt, sondern aus den Ordnungen der Sprache und den Formen der sprachlichen Zugriffe entwickelt werden."
(365)

Auf die dem Deutschunterricht benachbarten Fächer angewandt, lautet diese Vorschrift, die sich offensichtlich gegen die Deutschkundebewegung und deren späte Nachfahren wendet, so:

"Ebenso ist eine saubere Abgrenzung des muttersprachlichen Unterrichts von den naheliegenden Bereichen der Religion, Sozialkunde, Kunstgeschichte und Kulturgeschichte notwendig." (366)

Scheint darum die Einschränkung der Stoffe des Deutschunterrichts auf Dichtung als sprachliches Kunstwerk, die freilich noch durch die Seite der "Werkformen der täglichen Gesprächswirklichkeit,

Zeitung, Reklame, Rundfunk" erweitert wird (367), von ESSENS Prämissen her konsequent, so erstaunt andererseits die exponierte Rolle, die der Philosophie zugedacht wird, umso mehr. Sie wird verständlicher, wenn man vergegenwärtigt, daß E.ESSEN auf der Oberstufe einen Aspekt der drei Sprachfunktionen vorzüglich behandelt wissen will:

"So wird von den sprachlichen Grundhaltungen, die auf der Unter- und Mittelstufe zugunsten von Gespräch und Darstellung zurücktretende Haltung der Äußerung auf der Oberstufe wichtig."
(368)

Aus diesem Grunde geht es ihr auch nicht um die Behandlung philosophischer Texte überhaupt, vielmehr bevorzugt sie solche, in denen unmittelbar eine Haltung des sich äussernden Subjekts zum Ausdruck gelangt - nicht umsonst beginnt sie ihre Betrachtungen an einem Text der Existenzphilosophie Karl JASPERS' - oder aber sie favorisiert Texte, an denen sie immerhin meint, diesen Gesichtspunkt wiederzufinden. So möchte sie an den philosophischen Text nicht die Frage nach der Wahrheit des verhandelten Gegenstandes gestellt wissen, sondern ihn vielmehr als Mittel dafür benutzen, was der je behandelte Text als Deutung für die Möglichkeiten des eigenen Denkens hergibt, um so bei der Position eines entschiedenen Subjektivismus zu enden. In der Oberprima will sie

"den Weg finden zur Frage nach dem Wesen des denkenden Subjekts, was sich nicht auf den Gegenstand der Erkenntnis, sondern auf die Erkenntniskräfte selbst richtet. Die Oberprimaner werden so - dem Maß ihrer eigenen Erkenntniskräfte entsprechend - etwas von dem entscheidenden Ansatz Kants verstehen lernen."
(369)

Eine einschneidende Konsequenz aus dem Formalismus der Essenschen Sprachbetrachtung ergibt sich für alle Formen des Gestaltungsversuchs, bzw. Aufsatzunterrichts. Lag der Sinn des bislang erörterten Aufsatzunterrichts (etwa der ULSHÖFERS oder BOCHINGERS) unzweifelhaft in der Vermittlung bestimmter Wertvorstellungen, die sich als Ergebnis der Bearbeitung bestimmter Themen einstellen sollten, und war die Form der Behandlung ein, wenn auch nicht zu unterschätzendes Mittel zur

Erlangung dieses Ziels, so schlägt ESSEN vor, den umgekehrten Weg zu gehen:

"Ich gebe als Figur eine Satzform, die Kinder haben sie mit sprachlichem Inhalt zu füllen" oder "Sinn der Gestaltungsübungen auf der Mittelstufe sollte es sein, dem Schüler die klärende und befreiende Wirkung der Form zum Bewußtsein zu bringen und ihn dahin zu führen, daß er sich unter die Zucht der Form stellt.

(...)

Daher ist bei den Gestaltungsübungen die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine genau gefaßte Formaufgabe zu lenken. Mit welchem Inhalt sie gefüllt wird, ist dem Schüler überlassen, wobei der Schüler sich zu fragen hat, ob der von ihm gewählte Stoff der aufgegebenen Form angemessen ist." (370)

Eines läßt sich vielleicht bereits an dieser Stelle festhalten: auf der Flucht vor einer bestimmten Spezies Gesinnungsbildung ist E.ESSSEN zu einer Auffassung gelangt, der ob der Dominanz der Form die Inhalte und Stoffe so nebensächlich geworden sind, daß die vorgegebenen, alle Aufmerksamkeit auf sich ziehenden Formstrukturen und -schemata mit beliebigen Inhalten, so auch jenen, die ESSEN gerade vermeiden wollte, gefüllt werden können.

Auch auf einem anderen Gebiet des Sprachunterrichts leisten die Essenschen Satzfiguren ihre guten Dienste:

"Es hat sich erwiesen, daß die Übersicht über die Gesamtgestalt des mhd. und ahd. Sprachgebildes in seiner Satzordnung - die die Schüler meist in den Grundzügen erfassen, auch wenn der Inhalt noch unklar ist - die genauer eindringende Arbeit sehr erleichtert. Bei allen bisherigen Versuchen waren die Schüler am Ende der Betrachtung in der Lage, in Anhalt an die Satzfiguren (...) den Text auswendig zu sprechen." (371)

Recht deutlich kennzeichnet E.ESSSEN ihre Absicht, der es nun beileibe nicht mehr nur um Formales zu tun ist: ihr ist fast jedes Mittel recht, um bestimmte Gegenstände den Schülern näher zu bringen, bzw. schmackhaft zu machen und sei es gar auf die paradoxe Weise, die nur auf Kosten des Verstehens der dargebotenen Inhalte durchgesetzt werden kann.

Wie wichtig ihr der Gegenstand ahd. und mhd. Sprache und Literatur und seine Vermittlung im Unterricht ist - welchem sie

1967 eine ganze Abhandlung gewidmet hat (372) -, demgegenüber sie aber zugleich mangelndes Schülerinteresse unterstellt, offenbaren die Mittel und Wege, die sie neben dem formellen Einpaucken mit Hilfe der Satzfiguren findet. Zum einen nimmt sie die Beobachtungen der Schüler an der Entwicklung der Kindersprache her, um von ihnen ausgehend das Interesse an der menschlichen Sprachgeschichte überhaupt zu stimulieren, darüberhinaus verfällt sie noch einem faszinierenden Gedanken, der das mittlerweile bereits geweckte Interesse in erhebliche Dimensionen ausweiten wird:

"Schüler der Mittelstufe haben ein lebendiges Interesse an Sprachgeschichte und Sprachvergleich. Es darf ruhig etwas 'wissenschaftlich' zugehen, fremde Sprachen und fremde Schriftzeichen sollen nicht vermieden, vielmehr nach Möglichkeit herangezogen werden. In diesem Alter begeistern sich Jungen und Mädchen gleichermaßen für das Unbekannte." (373, Hervorhebg.v.V.)

Wissenschaft und wissenschaftliche Terminologie sind zum Exotikon verkommen, um als Reiz des Fremden, Unbekannten und darum wohl noch immer Unverstandenen Interesse an Gegenständen zu wecken, welches diese selber - in ihrer Antiquität und Entrücktheit für das Gros der Schüler - nicht zu wecken vermögen; kein Wunder also letztlich, wenn das Handwerkszeug solchen Unterrichts (Etymologisches Wörterbuch und Sprachatlas) den Verdacht aufkommen läßt, es handle sich dabei mehr um eine Propädeutik für angehende Mediävisten denn um eine Veranstaltung des Deutschunterrichts zum Zwecke der sprachlichen Grundbildung, die auf der Oberstufe in die Formen wissenschaftlicher Propädeutik - freilich einer allgemeinen - übergehen mag. Dieser allgemeinen Vorbereitung als Voraussetzung für die Studierfähigkeit der Abiturienten entsprechen die Vorschläge zum Aufsatzunterricht schon eher. Soweit sie nicht als Gestaltungsversuche mittels vorgegebener Satzfiguren zu "höchst fragwürdigen literarischen Produkten der Schüler" führen (374), beschränken sie sich auf der Oberstufe im übrigen hauptsächlich auf die Genera Text- und Facharbeit, wobei erstere die Interpretation, wenigstens das Ver-

stehen eines poetischen Textes verlangt und in der letzten "der Deutschunterricht in Beziehung (tritt) vor allem zu den sachkundlichen und naturwissenschaftlichen Fächern", was die Kooperation der betroffenen Fächer voraussetzt (375). Daß sich bei aller Ablehnung der Form "Besinnungsaufsatz" (376), dessen bereits am Beispiel BOCHINGER kritisierten Merkmale sich in der dritten Aufsatzform ESSENS, der Problemerkörterung, wiederfinden, die mit "der Bildung des Denkens die Grundhaltung der geistigen Verantwortung (...) grundlegend (...) auch für künftige Verantwortlichkeit in Beruf und öffentlichem Leben vermittelt (377), mag an dieser Stelle als Hinweis darauf genügen, daß trotz allem Formalismus auch der Essensche Deutschunterricht bestimmte inhaltliche Normen verfolgt.

2.2.1.3 Das Sprachliche an der Literatur

Bei der Charakterisierung der Essenschen Vorstellungen zum Literaturunterricht fallen zunächst einige Bemerkungen auf, die an ihre 'Angst' vor Stoffen und Gegenständen erinnern, welche ihre sprachdidaktische Auffassung prägte, und die sich bei einem späteren Literaturdidaktiker noch in der Warnung wiederfindet, Dichtung nicht "zum Demonstrationsobjekt für die Geschichte und Sozialkunde" werden zu lassen (378). Bei E.ESSEN erscheint solche Warnung manifest als Abgrenzungsvorschrift verbunden mit einer weiteren Aufgabenbestimmung:

"Bei der Auswahl werden wir nicht so sehr nach den Inhalten der Werke zu fragen haben, sondern vielmehr danach, ob und wie weit in ihnen Wesen der Dichtung oder Philosophie offenbar wird."
(379)

Die jeweiligen Gegenstände, das konkrete Gedicht oder der einzelne philosophische Text werden also ihres bestimmten Inhalts entkleidet, erregen als besondere Gegenstände kein Interesse und dienen nur noch als Exempla für das dürre Abstraktum Dichtung oder Philosophie, deren wesentliches Merkmal, wenn bei den Beispielen schon der Inhalt eskamotiert wurde, nur in der Form aufzufinden sein kann. In Absetzung zu einem Vorbilder

präsentierenden und ihre Nachahmung empfehlenden Erziehungs-ideal möchte sie z.B. im Drama, dem "Gesprächs- und Handlungsgefüge als Gestaltungsform" das formale Substrat menschlichen Zusammenlebens schlechthin sehen, in welches sich alle möglichen Inhalte - an der bestimmten Handlung interessiert nur noch das Faktum, daß sie überhaupt Handlung ist - einordnen lassen:

"Es ist nicht der Sinn des Dramas, daß seine Helden den Zuschauern Idealgestalt und Vorbild werden, sein Sinn liegt darin, daß dem Zuschauer an dem Ganzen des Dramas das Spannungsgeladene des menschlichen Miteinanderseins aufgehen möchte und daß ihm die Verantwortung zum Bewußtsein kommt, unter der er steht, sobald er handelt, der er nicht ausweichen kann, da er ja handeln muß." (380)

An einem Rilke-Gedicht ("Es winkt zur Fühlung fast aus allen Dingen" aus "Fünf Gesänge, August 1914") fasziniert sie, "wie wesenhaft Rilke die Dativ-Beziehung, fast mehr noch das Verhältnis zur Dativ-Größe als Aussageform eigen ist und wie seine innere Auseinandersetzung immer wieder als Spannung zwischen akkusativischer und dativischer Aussage in Sprache faßbar wird". (381)

Das Zurückschrecken davor, in einer Interpretation des Gedichts auch Aussagen über dessen Inhalt zu machen, läßt den poetischen Gegenstand zum bloßen Demonstrationsobjekt grammatikalischer Relationen verkommen.

Diese besondere Literaturauffassung E.ESSENS erlaubt es auch trotz aller Gegnerschaft zur Identifikation mit den dargestellten Inhalten, der Poesie gleichsam auf höherer, allgemeinerer Ebene eine Wirkung zu bescheinigen, die bei der Bewältigung der Lebensschwierigkeiten helfen kann:

"Fragen wir (...) nach der Wirkung der dichterischen Aussage auf uns selbst, so werden die Schüler in eigener Begegnung mit Dichtung sowie in den Betrachtungen auf der Unter- und Mittelstufe erfahren haben, daß Dichtung als Sprachwerdung von Wirklichkeitsfülle im Aufnehmenden Wirklichkeitsfülle beschwört, zugleich ihn, der sich vom Wirklichen bedrängt führt, in Sprache erlöst und befreit." (382)

In der Kritik am traditionellen Lebenshilfekonzept treffen sich ESSENS Anschauungen mit dem von W.KAYSER vorgebrachten Angriff auf den schulischen Mißbrauch von Poesie. Nur in den verschiedenen Begründungen für die von ihnen intendierte Lebenshilfe auf höherem Niveau (W.KAYSER führt den "Spielcharakter" aller großen Dichtungs ins Feld, wohingegen ESSEN auf die "Erlösung und Befreiung in Sprache" hofft) läßt sich eine Differenz beider Positionen finden. Dies bedeutet andererseits, daß, da beide einer Funktionalisierung der Literatur das Wort reden, die deren Wesen widerspricht, die an KAYSER geübte Kritik (vgl. S. 251ff) auch E. ESSEN und all jene trifft, die wie DODERER in ihrer Absetzung von der simplen Funktionalisierung der Literatur eine neue, an den fundamentalen Möglichkeiten des Menschseins orientierte Form der Lebenshilfe kreieren (383).

Der bislang an den verschiedenen Momenten der Essenschen Literaturdidaktik aufgezeigte Formalismus findet seinen Grund darin, daß die gesamte Methodik die einzelnen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts vom Grundgedanken der "sprachlichen Grundbildung" - selber wieder ein formaler Ausgangspunkt - aufzubauen versucht. Die Folge davon ist, daß Literatur und Sprachwerk überhaupt kaum mehr einen Unterschied aufzuweisen scheinen:

"Die Zeichen, die das Gebilde des Gedichts ausmachen, lassen sich fassen im Wort, in der Wendung, in der Aussage." (384)

Nachdem auf diese Weise zum wiederholten Male festgestellt worden ist, daß poetische Gegenstände eben sprachliche Kunstwerke sind, besteht für ESSEN zunächst, was das "große Dichtwerk" anlangt, die Notwendigkeit, den Unterschied zur alltäglichen Redewendung festzuhalten, um so zu den Begriffen "Symbol" und "Gestalt" zu gelangen. Freilich gelingt dies zunächst nur derart, daß das bereits unterstellte sprachliche Zeichen in seinem Geltungsumfang erweitert wird: dichterische Symbole werden so zu "umgreifenden Zeichen" (385). Auch E.ESSEN befriedigt diese Differenz, die sich auf einen quantitativen

Unterschied reduzieren läßt, nicht endgültig. Undso kommt sie immer wieder zu Aussagen über das Wesen der Dichtung und den richtigen Umgang mit ihr, die tatsächlich die Andersartigkeit dieses besonderen Gegenstandes zu anderen sprachlichen Formen deutlich machen - wahre Dichtung ist ineffabile:

"(...) das Ereignis der Dichtung wirkt zwar durch Worte, aber über die Worte hinaus. Was hier als Ereignis wirkt ist mehr, als ausgesagt werden kann" (386)

Indem der Gegenstand Dichtung sich so trotz aller gegenteiligen Vermutungen, die einem die Rationalität der formalen Sprachbildung einreden mochte, gerade dadurch auszeichnet, daß er die Grenzen menschlichen Denkens und menschlicher Sprache übersteigt, finden wir uns auf bereits bekannten Pfaden der Literaturdidaktik wieder, auf denen 1964 beispielsweise auch noch H. IVO wandelt, der mit aufklärerischer Miene feststellt:

"Jedes 'Sprachkunstwerk' ist in seinem Kern rational nicht auflösbar." (387)

Auch die Methoden solcher Literaturbetrachtung, die die Erkenntnis von Dichtung schon lange aufgegeben hat, obgleich sie das Verständnis ihres Gegenstandes noch immer im Unterricht vermitteln will, sind durch diesen Standpunkt vorgegeben:

"Nicht so sehr der Erkenntnis als vielmehr der Einfühlung erschließt sich im Gesamten der Dichtung (...) die im Wesen des Aussagenden zugrunde liegende und in aller Aussage wirksame Gestimmtheit, das Grundbefinden des Dichters." (388)

Da, wo der Verstand sein Wirken aufgegeben hat, eröffnet die "Begegnung mit dem dichterischen Sprachwerk" eine unendliche Weite, das Wesen der begegnenden Gegenstände zu ergründen und vielleicht das Glück zu haben, "in der scheinbaren - rationalen - Unstimmigkeit der Dichtung (...) ihre Stimmigkeit zur unbegreiflichen, im Wirklichen verborgene Wahrheit" zu entdecken (389).

Diese Auslassung ESSENS über den Charakter der Dichtung, hinter denen der freilich von anderen Didaktikern der Zeit noch ausdrücklicher formulierte Standpunkt hervortritt, "daß den Texten ein quasi-religiöser Charakter zuerkannt wird" (390), lenken unsere Aufmerksamkeit auf ihre Haltung gegenüber der Erkenntnisfähigkeit des Menschen überhaupt, besonders weil manch kritischem Betrachter ihre Bemerkungen zum Sprachunterricht dergestalt formal und objektivierbar schienen, daß z.B. H.J.GRÜNWALDT auf die ESSEN gegenüber absurde und für sich selbst als Urteil genommen ebenso unhaltbare Unterstellung kommen mochte:

"Sachlichkeit, Objektivität, Offenheit führen am Ende nämlich ins Nebulöse, schlagen um in extremen Subjektismus (!). Wer eine Sache insgesamt und überhaupt erkennen will, wird gar nichts über sie sagen können, weil jede sprachliche Konkretion, ja die Sprache insgesamt durch Subjektivität gekennzeichnet sind." (391)

Ganz anders stellt sich der Fall für H. IVO dar, der einiges Pech zu haben scheint mit seiner Einschätzung der Nachkriegs-didaktik. Unterlief ihm schon bei R.ULSHÖFERS Leitbilderziehung ein eklatantes Fehlurteil (s.S.204), so kann auch angesichts der Essenschen Bemerkungen zum Charakter der Dichtung und den noch folgenden über die Erkennbarkeit der Gegenstände sein Pauschalurteil über ihre methodische Konzeption nicht unwidersprochen bleiben:

"Essens Publikationen lassen sich verstehen als einen Versuch, diesen Unterricht in allen seinen Bereichen zu versachlichen, als einen Versuch, zu objektiven und nachprüfbaren Voraussetzungen, Zielsetzungen und Verfahrensweisen zu kommen." (392)

Eine 'Meisterleistung' in der Beurteilung der gesamten Essenschen Bildungsauffassung vollbringt der engagierte Pädagoge H.v.HENTIG. Er begrüßt zunächst wie viele seiner Didaktik-Follegen die Versachlichung des Deutschunterrichts durch E. ESSEN, zugleich aber gelingt es ihm dabei, über den Verlust der dergestalt dem Deutschunterricht entrückten Ziele und

Aufgaben zu klagen:

"'Bildung' kommt hier nur zustande, wenn wir zu Amputationen entschlossen sind; der Deutschunterricht wird seiner eigenen Konfusion nur entgegen, wenn er auf alle Weltanschauung und alle Irrationalität verzichtet. Mit Recht aber fragt der Kritiker am Ende nach dem Verbleib der so abgeschriebenen Aufgaben." (393)

Doch nach diesem Exkurs über drei verschiedene höchst problematische 'Wege', E.ESSENS Leistung zu beurteilen, zurück zu unserer Autorin. An einem NIKOLAUS v.CUES-Text kommt sie zu folgendem Ergebnis über die menschliche Fähigkeit, die Dinge als das zu erkennen, was sie sind:

"Indem der Denkende in diesem Verhältnis den Grund begreift, daß 'des Seienden Wahrheit' für ihn 'unfaßbar' ist, daß er also die Wahrheit des Seinsbestandes nicht erkennen kann, begreift er etwas vom Wesen der Wahrheit. Wahrheit als Objekt ist dem Denkenden nicht erfaßbar. (...) Als 'Eindringen in unser Nichtwissen' in Annäherung an Wahrheit stellt sich das Denken dar." (394)

Und fast die ganze Philosophenwelt bestätigt ihren Skeptizismus. So wird bei der Betrachtung eines Textes von Nikolai HARTMANN den Schülern "auch eine erste Erkenntnis aufdämmern von dem subjektiven Ursprung auch der objektiven Aussage und den damit gegebenen vielfältigen Brechungen der Wahrheit im Subjektiven der Erkenntnis." (395) Wie jeder Skeptiker, verschweigt auch E.ESEN die Antwort auf die Frage, wie es denn um die vielfältige Brechung der Wahrheit dieser Erkenntnis über die Subjektivität der Erkenntnis bestellt sei.

Auch die Sprachwissenschaft ereilt nun dasselbe Schicksal, dem die Literaturwissenschaft mit ihrem besonderen Gegenstand Dichtung schon lange ausgeliefert ist; in ihr geht es letztlich auch nicht so rational zu, wie es vielleicht noch das formelle Spiel mit den sich auftürmenden Spannungsbögen der Satzfiguren vermuten ließ, im Gegenteil, auch hier darf man eines dem Schüler keinesfalls verschweigen: "daß man es bei der Sprachforschung immer mit letztlich unergründlichem

Geheimnis zu tun hat." (396) In der bekannten skeptischen Manier behauptet sie also auch hier die Relativität aller Erkenntnis und weiß doch wenigstens dies eine Urteil ganz genau: daß der Mensch nichts richtig wisse.

Wo es im Unterricht also keine gültigen, verbindlichen Ergebnisse gibt, die der Lehrer zu vermitteln hätte, darf es auf diese als Unterrichtsziel auch gar nicht ankommen:

"Wir machen uns noch einmal klar (...) daß wir Unterrichtsgespräch nicht zu verstehen haben als eine Handlung, mit der der Lehrer fragend und erklärend ein ihm zuvor gewisses Ergebnis auf einem vorgeplanten Denkweg in einer vorgefaßten Betrachtungsweise ansteuert (...)." (397)

Angesichts der Besinnung über die Sprache dokumentiert diese Methodik auch recht drastisch, was ihr statt dessen am Herzen liegt:

"Wichtig ist nicht, daß ein greifbares Ergebnis herauskommt, wir möchten sogar ausdrücklich davor warnen, ein solches festzulegen. Wichtig ist (...) daß das Nachdenken in Bewegung kommt und sich Perspektiven anzeigen. Der Jugendliche soll wissen, daß das Antworten hier nur Versuch sein kann, nicht Lösung, und bestimmt nicht befriedigender Abschluß." (398)

Wenn es schon im methodischen Gang vorgeschrieben ist, daß es wirkliche Erkenntnis nicht gibt, dann kommt es allein darauf an, derartige Haltungen zu verhindern, die für sich richtige Erkenntnis, ein festes Ergebnis beanspruchen wollen; statt dessen ist eine Einstellung zu den Dingen zu fordern, die jedem seine Meinung läßt und sich um die Objektivität der behandelten Gegenstände nicht mehr kümmert. Der Verzicht auf richtiges Denken ist der Preis für die von E. ESSEN favorisierte Haltung der Toleranz und Offenheit, den sie nur allzu gern zahlt, ist doch dieser Verzicht zugleich Voraussetzung dafür, daß die Essensche Methodik ihren Zweck erreichen kann. Der erste Satz der Methodik gilt darum nicht nur für die Unterstufe - er beinhaltet in nuce ihr gesamtes Programm:

"Spracherziehung auf der Unterstufe setzt ein als Erziehung des Kindes zur Gesprächsgemeinschaft. Sie greift das kindliche Mitteilungsbedürfnis, das Bedürfnis nach Beziehung zu einem Zuhörer auf und entwickelt alles Sprachverhalten zunächst aus der Beziehung zum Sprechpartner oder auf diese hin." (399)

Erziehung zur Partnerschaft, "situationsoffenes, partnerbezogenes Verhalten in der Sprachgemeinschaft" (400), ist das Leitmotiv der Essenschen Methodik, damit wird zugleich deutlich, daß neben dem Denkverzicht tatsächlich Werte und Normen dieser Gesellschaft als einem konfliktarmen, harmonischen Zusammenleben aller vertreten werden:

"Im Sprechfeld des Deutschunterrichts möge der Schüler das Prinzip des beziehungsvollen, konstruktiven Zusammenwirkens erfahren und damit die geistige Grundeinstellung gewinnen sowohl zum Bildungsganzen der Schule (...) als auch zur gegenwärtigen Lebensform der privaten und öffentlichen Wirklichkeit." (401, Hervorhebg. v.V.)

Daß solcher Deutschunterricht trotz seiner Abwehr gegen alles Inhaltliche gleichzeitig Instrument politischer Erziehung ist, weiß E.ESSSEN wenigstens in der ersten Auflage noch ganz sicher, wo sie genau an dieser Stelle auf das einschlägige Werke F.OETINGERS (= Th. WILHELM) zur politischen Bildung verwies (402). Diesem Befund widerspricht auch nicht ihre ablehnende Haltung gegenüber bestimmten Diskussionsformen wie Rundgespräch, Streitgespräch, Debatte, die sie lieber im Sozialkundeunterricht abgehandelt wissen möchte. Denn der Grund für diese Einstellung, "nach Gegenstand und Stoff gehörten solche Übungen oder Versuche in den Bereich der politischen Bildung" (403, Hervorhebg.v.V.), verweist deutlich auf das Moment, wo ESSEN ihren Beitrag zur politischen Bildung leistet: aufs Formale und darum scheinbar Wertfreie.

2.2.2 H. GLINZ und der Übergang zum linguistisierten Sprachunterricht

Bereits bei der Analyse der Essenschen Sprachbildungskonzeption wurde gelegentlich der Autor der "ersten strukturalistischen Grammatik des Deutschen" erwähnt (404). Neben seiner wissenschaftlichen Arbeit, die Hans GLINZ nach zwanzig-jähriger Tätigkeit in Schweizer Sekundarschulen über verschiedene Zwischenstufen der akademischen Lehrerbildung auf einen sprachwissenschaftlichen Lehrstuhl der Technischen Hochschule Aachen führte, trat er darüberhinaus noch als Mitverfasser eines an Realschulen und Gymnasien weit verbreiteten Sprachbuches hervor. Freilich werde ich mich im folgenden auf dieses Faktum weniger beziehen, da GLINZ am "Deutschen Sprachspiegel" neben anderen Autoren mitwirkte, deren Position zum Teil (z.B. die inhaltsbezogene Grammatik L. WEISGERBERS) bereits dargestellt worden ist und es von einiger Wichtigkeit zu sein scheint, die spezifisch Glinzsche Sprachauffassung und sprachdidaktische Position zu ermitteln, von wo aus sich dann auch die Wirkungen auf andere Grammatiken und sprachdidaktische Konzeptionen klarer beurteilen lassen (405).

Im Vergleich zu den bislang erörterten Auffassungen der Deutschdidaktik ergibt sich aber bei H. GLINZ eine besondere Darstellungsschwierigkeit. Obgleich er sich in einem großen Teil seiner Publikationen (406) immer wieder auf Probleme der Sprach- und auch Literaturdidaktik bezieht, hat er diese seine Position nicht - wie etwas L. WEISGERBER im "Tor zur Muttersprache" - in einer gesonderten Abhandlung zusammengefaßt, so daß man gezwungen ist, die entsprechenden, im Zusammenhang dieser Darstellung relevanten Momente in seinen diversen Schriften aufzusuchen. Ich werde mich dabei im wesentlichen auf sein Hauptwerk "Die innere Form des Deutschen" (1952), seinen Vortrag auf dem Germanistentag 1958 "Grammatik und Sprache", der das Verhältnis von Grammatik in Unterricht und Wissenschaft sich zum Gegenstand macht, und den schmalen Aufriß einer ver-

gleichenden Satzlehre "Sprachliche Bildung in der höheren Schule" (1961) sowie den vor der PH Ruhr erstmals gehaltenen Vortrag "Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften" (1965) beschränken (407).

Die nahe Geistesverwandtschaft des Schweizer Sprachwissenschaftlers mit der inhaltbezogenen Sprachauffassung besonders L. WEISGERBERS, die nicht zuletzt zu einer intensiven Zusammenarbeit im DFG-Forschungsprojekt "Sprache und Gemeinschaft" führte (seit 1958), ist so häufig entweder zustimmend oder kritisch hervorgehoben worden, daß sie beweisen oder belegen zu wollen, tatsächlich ein überflüssiges Geschäft verrichten hieße. Gerade deshalb wird im folgenden das Augenmerk vorzüglich auf die Art und Weise, wie beide Sprachauffassungen dennoch differieren, zu richten sein, denn gerade dieses Unterschiedensein hat diejenigen, die GLINZ beurteilten, immer wieder vor Probleme gestellt, etwa derart, daß man ihm "eine Stellung zwischen den Fronten" von inhaltsbezogener Grammatik und struktureller Linguistik nachsagte (408). Dies berührt auch ihn selber dergestalt, daß er die kontroversen Punkte zu L. WEISGERBER durchaus konstatiert und, dem Zug der Zeit folgend, in den späten 60er Jahren immer deutlicher auf eine Annäherung seiner Auffassung an die der Transformationsgrammatik drängt, was sich nicht nur in der Bemerkung erschöpft, daß ihm 1969 die Bezeichnung "'inhaltbezogene Sprachforschung' (...) gar nicht mehr glücklich erscheint" (409).

Nicht zuletzt die Aufnahme der Glinzschen Beiträge in die beiden Hanserbände über die "Ansichten" bzw. "Neuen Ansichten einer künftigen Germanistik", die ja allemal für ein bestimmtes fortschrittliches, mit dem Status quo der Germanistik unzufriedenes Leserpublikum gemacht wurden, mag ein Hinweis darauf sein, daß heute H. GLINZ wohl der einzige Mitarbeiter aus dem Forschungsprogramm "Sprache und Gemeinschaft" ist, der von der gegenwärtig herrschenden Linguistik noch ernstgenommen wird und von dem diese Beiträge für ihren und der Schulgrammatik Fortschritt noch erhofft.

Im Gegensatz etwa zu L. WEISGERBER räumt H. GLINZ der Grammatik einen wesentlichen Platz in der Sprachwissenschaft ein, indem er sie mit Sprachtheorie überhaupt identifiziert und so zugleich den wissenschaftlichen Charakter dieser Disziplin kundgibt:

"Die Grammatik will also für das sprachliche Gebilde und die hinter ihm stehenden sprachlichen Gestaltungskräfte dasselbe leisten, was die Musiktheorie für das musikalische Gebilde (...), was die Literaturwissenschaft für das dichterische Gebilde und die Kräfte, aus denen es erwächst: sie läßt Grundgestalten erkennen, sie macht den Aufbau sichtbar und läßt die gegenseitigen Beziehungen aller Strukturganzheiten, Einzelzüge und Bestandstücke klar hervortreten." (410)

Ganz umstandslos freilich fließt ihm das Programm exakter Wissenschaftlichkeit, das er der Sprachwissenschaft und damit der Grammatik vorgibt, nicht aus der Feder. In der Vorbemerkung zur zweiten Auflage seiner Habilitationsschrift erfährt man darum, daß dieses Buch Wissenschaft sei, aber noch mehr bzw. etwas anderes:

"Dazu ist ein Buch von dieser Art, auch ein wissenschaftliches Buch, doch stets auch im künstlerischen Sinne eine gewisse Ganzheit, an der man nicht allzu viel ändern kann, wenn die ursprünglichen Proportionen nicht verloren gehen sollen." (411)

So künstlerisch geschlossen auch die Form der "Inneren Form des Deutschen" sein mag - worüber an dieser Stelle kein Urteil zu fällen ist - , es bleibt doch festzuhalten, daß mit solchen Bemerkungen gerade das, worauf es GLINZ ganz wesentlich ankommt, die Erkenntnis des Phänomens deutsche Sprache, zugunsten eines Gestaltungsprinzips zurückgenommen wird, welches, weil es der Subjektivität des Autors und nur ihr entspringt, gerade dem geäußerten Anspruch auf Objektivität und Wissenschaftlichkeit zuwiderhandelt.

Aber die Äußerung ist nicht die einzige, auch nicht die wesentlichste Zurücknahme seines Erkenntnisanspruchs. Eine weitere Bemerkung zu Beginn der "Inneren Form", leicht zu überlesen,

wie dies der Gepflogenheit der Lektüre von Einleitungen entsprechen mag, läßt den durch den Anspruch auf künstlerische Geschlossenheit verunsicherten Leser nochmals skeptisch stocken:

"Freilich soll hier ein rein wissenschaftliches Buch vorgelegt werden und kein Schulbuch, wenn auch die Erfahrungen der Schule, neben den rein theoretischen Anliegen, bei seiner Entstehung eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben."
(412, Hervorhebg.v.V.)

Im Anschluß an diese Stelle gelingt es jedoch GLINZ, die Bedenken vollständig zu zerstören, die auf den Verdacht hinauslaufen, er wolle seine Sprachtheorie nach den Bedürfnissen und Erfordernissen der Schulgrammatik entwerfen:

"Gerade bei Bemühungen um eine richtige Schulgrammatik hat es sich gezeigt, daß zuerst eine strenge wissenschaftliche Neubegründung notwendig ist, die, ohne jede Rücksicht auf Lehr- und Lernbarkeit vorgehend, nur ein Ziel kennt: die Struktur unseres Deutsch so objektiv wie möglich zu erkennen und zu beschreiben." (413, Hervorhebg.v.V.)

Jahre später jedoch bestätigt er selbst diesen Verdacht, daß seine Lehr- und Lernerfahrungen wesentlich mehr als den bloßen Ausgangspunkt für seine Theorie, im Sinne von Problemstellung, die es zu erforschen gilt, ausmachten:

"Auch mein Buch 'Die innere Form des Deutschen' ist ebenso den Anregungen meiner Züricher Universitätslehrer (...) verpflichtet (...) wie den Herausforderungen und Erprobungsmöglichkeiten des Deutsch- und Französischunterrichts, (...) und ohne meine jetzige Tätigkeit der Ausbildung von Lehrern aller Stufen und in der Entwicklung von Schulbüchern hätte ich meine Sprachtheorie wohl kaum in dieser Weise entwickeln können." (414)

Seine Erfahrungen als Sekundar- und Hochschullehrer haben ihm somit nicht nur die zu lösenden Probleme präsentiert, vielmehr bescherten sie ihm häufig die Gelegenheit, sie zum Prüfstein seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, die doch gerade in der Erklärung des Gegenstandes über die Erfahrung mit ihm hinausgreifen sollte, zu erheben.

Bereits die ersten Bemerkungen zur Sprache als gesellschaft-

lichem Zeichensystem lassen einige Ungereimtheiten und Widersprüche erkennen, die wenig geeignet erscheinen, den Anspruch, "die Struktur der deutschen Sprache in höherem Grade durchsichtig zu machen, als es in der bisherigen Grammatik geschah", auch tatsächlich einzulösen (415, Hervorhebg. v.V.). GLINZ beginnt, ganz im Sinne des geflügelten Wortes seines sprachwissenschaftlichen Vorbildes "Le signe linguistique est arbitraire", das Verhältnis der beiden Momente des Sprachzeichens zu charakterisieren:

"Die Verbindung zwischen dem Bezeichnenden, also dem Klang, und dem Bezeichneten, also dem zu fassenden Inhalt, ist auch nicht naturgegeben und nur so möglich, sondern sie ist willkürlich, ist durch freie menschliche Entscheidung einmal vollzogen worden, nicht aus naturgesetzlich zwingenden Gründen eingetreten." (416)

Wird dieses Urteil freilich auf ein ganz anderes Phänomen der Sprache, nämlich die Zuordnung der Zeichen zueinander und zur Erscheinungswelt ausgedehnt, bahnt sich schon die Revision seines Ausgangspunktes in der Bestimmung des sprachlichen Zeichens an:

"Die Art der Aufgliederung eines Erscheinungsgebietes durch Zeichen und die Wahl der Klangbilder ist offensichtlich von einer Sprache zur anderen verschieden. Sie kann demnach nicht 'von Natur aus' zur Struktur der Wirklichkeit gehören (...) sondern sie ist der erscheinenden Wirklichkeit vom Menschen aus zugeordnet worden. Diese Zuordnung war grundsätzlich frei, als sie zum ersten Male erfolgte." (417, Hervorhebg.v.V.)

Die ausgesprochen problematische "Identifikation bzw. Gleichbehandlung zweier verschiedener Arten von Zuordnung: nämlich der Zuordnung von Vorstellungen und Lauten einerseits und der Zuordnung von Vorstellungen und Erscheinungswelt, damit auch der Beziehung der Zeichen untereinander andererseits", sowie die "Bestimmung dieser Zuordnungen als 'grundsätzlich frei'" (418), führt zu einem Resultat, welches dem anfänglich Geäußerten widerspricht und in der weiteren Charakterisierung des Gegenstandes Sprache keinen Fortschritt erbringt:

"Es bildet sich eine Art System, innerhalb dessen die Zeichen in größerem oder geringerem Maße gesetzmäßig erscheinen. Für jeden, der die Sprache nicht selber bildet (...) - also für uns alle - sind die Zeichen auch psychologisch nicht willkürlich, sondern fest und mit den Inhalten selbstverständlich und notwendig verbunden." (419, Hervorheb.v.V.)

Wenig ermutigend stellt sich also der Beginn der Glinz-schen Sprachtheorie dar, die er doch, wenn auch in widersprüchlicher Weise, für eine notwendige Voraussetzung seiner Schulgrammatik hält.

Wenden wir uns nun der zweiten wesentlichen Bestimmung in der Grundlegung seiner Grammatiktheorie zu, dem Verhältnis von Sprache und Denken. Wir erinnern uns, daß in der Verkehrung der Leistung beider, die ihren Ausdruck in der das Denken bestimmenden sprachlichen Zwischenwelt fand, die Crux der inhaltsbezogenen Sprachtheorie L. WEISGERBERS lag. Zwar gelangt auch GLINZ, indem er einen von L. WEISGERBER geprägten Terminus wiederaufnimmt, zu der Charakterisierung der Sprache als "Erkenntnisform" (420). Da er die einzelnen Momente der Sprache aber zum größten Teil in ihrer Genese entwickelt, tut er nie den entscheidenden Fehltritt in jenen Bezirk, in dem sich die Verhältnisse in der an WEISGERBER kritisierten Weise verkehren. Sprache ist für ihn darum auch nicht die "ideale Denkform", vielmehr hält er an der "selbstständigen Ausbildung" dieser menschlichen Potenz (421) fest und bekräftigt darüberhinaus den allgemeinen, menscheitsumfassenden Charakter des Denkens auch dergestalt, daß er in seiner Suche nach der "archetypen-fassenden Grammatik" (422) die Sprachverschiedenheit als die unterschiedlichen Möglichkeiten faßt, ein Problem zu lösen:

"(...) wir können die Unterschiede in der 'inneren Form' auch unserer Schulsprachen zu einem nicht unbeträchtlichen Teil begreifen als verschiedene Lösungen dieser ihnen allen gestellten Aufgabe - verwandte Lösungen, weil von ähnlichem oder gleichem Grundbestand ausgehend (...), aber verschiedene Lösungen, weil zu verschiedenen Zeiten unter verschiedenen Bedingungen entwickelt." (423)

Am deutlichsten charakterisiert sich diese Auffassung in ihrer Differenz etwa zum Konstrukt der sprachlichen Zwischenwelt selbst, wenn GLINZ das Verhältnis von Denken und Sprache in einem Bild wiederum historisch-gene-tisch zu fassen sucht:

"So ist die Sprache zugleich souveräne Herrin und bescheidene Dienerin des Denkens, das eine für den, der an ihrer Hand lernt, das andere für den, der sie auf der Höhe seiner Bildung und Kraft handhabt. Herrin ist sie wohl auch lange gewesen, wie wir freilich nicht mit Augen sehen, sondern nur rekonstruieren können, in den historischen Anfängen des Denkens und der Wissenschaft vom Denken, der Logik." (424)

Nach einigen weiteren grundsätzlichen Bemerkungen über das Verhältnis von Synchronie und Diachronie, *langue* und *parole* u.a.m. kommt GLINZ, wie der Titel schon verspricht, zu dem ihn eigentlich tangierenden Problem der Grammatiktheorie:

"Um vom Kleid zu Wesen, vom Körper zur Seele unserer Zeichenwelt 'Sprache' zu gelangen, müssen wir (...) die Betrachtung des Bezeichneten, der gefaßten Inhalte der 'Bedeutung' in den Mittelpunkt stellen." (425)

Ein Jahrzehnt später erläutert er in der 'Deutschen Syntax' auf weniger bildreiche Weise, was er unter dem Wesen der Sprache verstehen will:

"Die sprachlichen Inhalte (...) sind geistige Größen eigenen Rechts, die zwar von Sprachkörpern (...) getragen werden, aber nicht durch diese ihre Träger determiniert oder definiert werden. Ein Wortinhalt ist nicht eine Funktion des ihn tragenden Wortkörpers (...) Als primär ist vielmehr grundsätzlich der Wortinhalt anzusehen." (426)

Wobei auch diese Unterscheidung das von ihm intendierte Modell noch nicht präzise genug faßt, auf der Seite des Bezeichneten, der sprachlichen Inhalte kommt es vielmehr nochmals zu einer wichtigen Differenzierung:

"(...) man muß auch innerhalb des Bezeichneten, im Bereich der sprachlichen Inhalte noch einmal eine Geschichtetheit anerkennen, man muß die geltenden Inhalte und Strukturen unterschei-

den von den nur funktionierenden ('dienenden')
Inhalten und Strukturen, man muß eine 'Inhalts-
struktur' und eine 'Formstruktur' unterscheiden"
(427),

für welche er in der "Deutschen Syntax" die Termini "Nomo-
sphäre", d.h. "feste geltende Inhaltsstrukturen und Einzel-
inhalte ('Stücke von fest und überindividuell gewordenem
Gemeintem')" und "Morphosphäre", d.h. "dienende Inhaltsstruk-
turen und Einzelinhalte, 'zum Tragen anderer, meist neuer
Inhalte herangezogene schon vorhandene Inhalte, die dadurch
nicht mehr unmittelbar gelten, sondern nur noch dienende
Funktion haben'", bereit gestellt hat (428).

Kaum hat GLINZ diese ihn ohne Zweifel an die inhaltsbezo-
gene Sprachansicht L. WEISGERBERS heranführenden Bemerkungen
gemacht, stellt sich ihm ein Problem, an welchem das gesamte
wissenschaftliche Vorhaben, das doch zu diesen Inhalten vor-
stoßen soll, zu scheitern droht:

"Wie sind der wissenschaftlichen Beobachtung der-
artige Inhalte überhaupt zugänglich? Der Beobach-
ter muß sie erleben, wie wir am besten kurz sagen
für ein innerliches Geschehen, an welchem Denken
und Fühlen zugleich Anteil haben. Damit ist die
Schwierigkeit für wissenschaftliche Erfassung
schon gegeben. Ein Erleben kann nur durch Selbst-
beobachtung befriedigend erfaßt werden. Wo bleibt
aber da die Objektivität und die Kontrollmöglich-
keit durch das Erleben des andern?" (429)

Für einen Linguisten, der seine Tätigkeit gern in Analogie
zum theoretischen Physiker sehen möchte (430), ist damit
eigentlich schon der schmale Pfad echter, weil naturwissen-
schaftlich exakter, Wissenschaftlichkeit verlassen, trotzdem
verhandelt GLINZ noch seitenlang die Mängel psychologisie-
render Introspektion, welcher der Sprachwissenschaftler
auf der Suche nach den geltenden Sprachinhalten sich hinzu-
geben hat, um schließlich das Scheitern der eigenen Tätig-
keit einzugestehen (was ihn freilich nicht hindert, seine
Untersuchung, die am Material deutsche Sprache ja noch gar
nicht eingesetzt hat, fortzuführen):

"Maßgeblich ist also in letzter Instanz dieses gleichartige Erleben, und da wir ein solches Erleben einer Gemeinschaft wissenschaftlich nur im Erleben des einzelnen Teilhabers fassen können, und zwar (...) soweit wir selbst Teilhaber sind, so werden wir für den wichtigsten Teil unserer Arbeit doch wieder auf die Selbstbeobachtung zurückgewiesen. Jede durch unser experimentierendes Verfahren gefundene sprachliche Einheit oder Kategorie bedarf daher für wirkliches Verstehen und Bestimmen wieder einer Deutung aus dem Erleben heraus. Eine solche Deutung nennen wir 'Interpretation'. Sie ist für den Erfolg der Arbeit ebenso wichtig wie das (...) experimentelle Finden der Einheiten, - ja sie ist vielleicht noch wichtiger." (431, Hervorhebg.v.V.)

Daß GLINZ mittlerweile selber, wenn nicht an seinem Interpretationsverfahren insgesamt, so doch wenigstens an einigen seiner Ergebnissen, Zweifel hegt, z.B. an der "Geltung" der "geistigen Grundbilder des deutschen Satzes", sei hier nur am Rande bemerkt (432). Wichtiger an der zuletzt zitierten Äußerung ist die Herausstellung eines in GLINZ' Augen objektiven Verfahrens, welches vor dem notwendigen Schritt der Interpretation immerhin die Unzulänglichkeiten des subjektiven Erlebens der Inhalte einzuschränken in der Lage sein soll.

Mit der "Systemerprobung" oder dem sprachwissenschaftlichen "Experiment" haben wir allerdings ein sprachwissenschaftliches Gebiet betreten, das geradezu prädestiniert für die Anwendung in der Schule scheint. Nicht umsonst ist darum auch der Apparat des "empirisch-experimentierenden" Vorgehens GLINZ' in weiten Teilen (in der Form der verschiedenen "Proben") in die Sprachdidaktik eingegangen (433).

Ganz allgemein stellen sich die Verfahren, die GLINZ vorschlägt, um den Ungenauigkeiten der Interpretation zu begegnen, als solche vor, die von der lautlichen Seite des Sprachzeichens, dem Klangbild, dem Bezeichnenden ausgehen, denn "für den modernen, an Mathematik und Naturwissenschaften geschulten Betrachter ist der Klang das erste und objektivste, was er an der Sprache beobachten kann" (434).

Freilich kommen ihm auch bei diesem so objektiven Verfahren sogleich Bedenken, ob nicht die bereits "vorhandene Kenntnis der Inhalte und ihrer Abgrenzungen vor allem der Schrift" (434) die Kriterien, die sich allein aus dem wahrgenommenen Klang ergeben sollen, präjudizieren, also die Inhalte als vorausgesetzte immer schon mit eingehen in eine Analyse, die meint, nur von dem physikalischen Phänomen des Lautes auszugehen. Das Ergebnis dieses Vorgehens ist denn auch nicht allzu ermutigend:

"(...) wenn wir die nötigen Einschränkungen vornehmen (das sind die soeben dargelegten Umstände, die den Wert der Beobachtung der Klangerscheinungen einschränken, Anm.v.V.), uns vor falscher Sicherheit hüten (...), können wir doch wichtige Angaben für die Bestimmung der Einheiten entnehmen. Wir können nämlich verhältnismäßig objektiv feststellen, wo eine längere Mitteilungseinheit klanglich aufhört und wo eine andere beginnt." (435, Hervorhebg.v.V.)

Welche und wieviele (das mindeste Ergebnis, das man von einer quantitativen Analyse erwarten kann) zusammenhängende Inhalte aber in dieser Mitteilungseinheit zusammengefaßt sind, läßt sich wiederum von der Klangseite her nicht mehr ermitteln, ist vielmehr eine Entscheidung des Sprechers, die keine unmittelbare Objektivität im Klangbild gewinnt (436). Der erste Versuch zu den Sprachinhalten zu gelangen, kommt also über seinen Ausgangspunkt, die Klangseite des sprachlichen Zeichens, nicht hinaus.

Die anderen "experimentellen" Verfahren, die GLINZ geeignet sieht, "unser subjektives Erleben der Inhalte zu berichtigen" (437), also tatsächlich zur Bestimmung der jeweiligen Sprachinhalte zu gelangen, werden wieder mit einem hoffnungsfrohen Bild, diesmal aus dem sprachwissenschaftlichen Laboratorium vorgestellt, das den Eindruck exakter Wissenschaftlichkeit vermitteln soll - und, wie die zustimmende Reaktion manch kritischer Beobachter zeigt, diesen durchaus vermittelt hat - :

"Wir legen (...) einen bestimmten Text zugrunde und betrachten ihn in Stücken verschiedensten Umfangs (...). Wir lassen einzelne Stücke weg und

fügen andere hinzu, stellen Einzelzeichen innerhalb eines Komplexes um, und erproben dabei (...) immer, ob die Ergebnisse der Änderungen wieder richtiges Deutsch sind (...). Wir experimentieren gewissermaßen am sprachlichen Mechanismus wie ein Chemiker oder Physiker mit seinen Stoffen oder ein Mechaniker mit seinem Motor: Wir nehmen Teile weg, wechseln sie aus, stellen sie um, fügen neue hinzu usw. und beobachten bei alledem, was passiert, d.h. wie sich das Erleben der Bedeutungen bei uns und bei anderen verändert." (438)

Die Unterteilung dieses Verfahrens, für dessen 'Erfinder' H. GLINZ bis in die Gegenwart zu Unrecht gehalten wurde (439), in Verschiebe-, Ersatz-, Infinit-, Weglaß- und sinngebundene Umformungsprobe interessiert in unserem Zusammenhang jedoch weniger. Denn schon die bildliche Gleichsetzung von Motor etc. und sprachlichem Gegenstand, bei dessen Analyse sich ja GLINZ des Wesens, der geistigen Seite, des Sprachzeichens versichern will, deutet darauf hin, daß mit solchen Methoden dieses Ziel kaum erreicht werden kann, vielmehr spricht der Autor selber davon, daß er sich mit den Erprobungsverfahren nur der Tatsache vergewissert, daß die durch sie erzeugten Sätze wiederum gültiges Deutsch sind. Damit ist freilich nicht mehr geleistet, als was von Beginn an vorausgesetzt war: die Analyse einer Sprache hat selbstverständlich von den Geltungen dieser Sprache, von gültigen Texten, Sätzen auszugehen, will sie etwas über die Sprache und deren Norm (Grammatik) herausfinden. Somit erhält die bezüglich der "Interpretation" bereits angeführte Äußerung: "Sie (die Interpretation, Anm.d.V.) ist für den Erfolg der Arbeit ebenso wichtig wie das (...) experimentelle Finden der Einheiten, - ja sie ist vielleicht noch wichtiger" (440), erneut eine wesentliche Bedeutung, freilich nicht dem Sinne des Autors entsprechend. Die von GLINZ getroffenen, inhaltsbezogenen Bestimmungen der Sprache (also die Bemerkungen über die Nomostruktur) sind nichts weiter als seine Interpretationen, seine Vorstellungen über den Gegenstand, die auch dadurch nicht objektiver werden, wenn er in klassischer Mißinterpretation des naturwissenschaftlichen Experiments eine Überprüfung der von ihm gefundenen Erkenntnis an der Wirklichkeit vornehmen will

und die Regel kreiert: "der Interpretation folgt eine neue Erprobung, die zu neuen Einheiten führt, und so müssen sich die beiden Aspekte unserer Methode stets stützen und zugleich auch begrenzen." (441)

Um die Objektivität der wissenschaftlichen Einsichten GLINZ' steht es also nicht zum besten, dennoch bleibt mit E. FREY zu konstatieren, "daß viele Deutschlehrer (...) später vor allem mit Glinz (...) eine Auflockerung der alten, 'trockenen' und dabei doch unsystematischen Grammatik, eine Blickerweiterung, einen frischen freien Atem und in vielem ganz einfach eine Sanierung des Grammatikunterrichts ermöglicht sahen" (442), was freilich das im Laufe dieser Untersuchung sich ergebende negative Urteil über das wissenschaftliche Fundament solchen Sprachunterrichts nicht tangiert, zu dessen Frische und Lebendigkeit die Glinzschen Erprobungsverfahren sicherlich ihren Teil beigetragen haben. An dieser Stelle bestätigen sich nochmals die eingangs angeführten Vorbehalte gegenüber GLINZ' Methode, aus seinen Schulerfahrungen heraus ein wissenschaftliches Unternehmen zu beginnen und dessen Ergebnisse wiederum an dieser Schulpraxis messen zu wollen, was die eben zitierte E. FREY insbesondere L. WEISGERBER und H. GLINZ als "Fehlerquelle", in Form der "Vermengung pädagogisch-psychologischer Begriffe mit sprachwissenschaftlichen" vorgeworfen hat (443).

Ich bin damit an einer Stelle der Glinzschen Sprachtheorie angelangt, wo von ihrer weiteren Betrachtung Abstand genommen werden kann und die teilweise verstreuten Bemerkungen über die Anwendung in der Schule, über Sprachdidaktik, einer kurzen Analyse unterzogen werden können.

In seinem Vortrag, der sich mit dem "Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften" (1965) befaßt, beklagt GLINZ zunächst die Didaktikferne der deutschen Universität:

"Ein Einbeziehen des Didaktischen in das 'Fach an sich' betrachtet man als störend, ja als verderblich für die wissenschaftliche Sauberkeit des Faches, weil dann sachfremde Gesichtspunkte hineingetragen würden." (444)

Nachdem er mit unzulänglichen Mitteln versucht hat, den Unterschied zwischen Pädagogik und Didaktik herauszuarbeiten, dessen Sinn es ist, die Pädagogisierung als unwissenschaftlich zu qualifizieren, kommt er für die Didaktik zu einem entgegengesetzten Urteil:

"die Linguistik, die Literaturwissenschaft und die Sprachdidaktik haben einen gemeinsamen Kern und diese Kernbereiche der drei Wissenschaftszweige machen erst zusammen die grundlegende Wissenschaft von der Sprache aus, auf die alle Einzelforschung in Sprache und Literatur angewiesen ist und die man mit dem Wort 'Sprachtheorie' bezeichnen kann". (445)

Die Begründung für diese These nennt noch die Unterschiedenheit der drei Gegenstände und behauptet dennoch zumindest im Kernbereich ihre Identität:

"Der didaktische Aspekt tritt also nicht erst hinzu, nachdem unter dem 'rein' sprach- und literaturwissenschaftlichen Aspekt die entscheidenden Fragen schon beantwortet sind, sondern das Didaktische ist von Anfang an beteiligt: es wird von Anfang an nicht nur gefragt nach dem Sprachbesitz einer Gemeinschaft (...); es wird auch nicht nur gefragt nach den sprachlichen Kunstwerken dieser Gemeinschaft, nach ihrem Bestand und ihrer Geschichte (...), sondern es wird zugleich in wissenschaftlicher Strenge gefragt nach der Übermittlung von sprachlichen Werken (...) und von Sprache selbst, nämlich nach der Übermittlung an neue (...) Teilhaber." (446)

Aus der schlichten Feststellung, daß man einen Gegenstand, ohne ihn als das, was er ist, erkannt zu haben, noch unter mannigfachen anderen Aspekten (Rezeption, Übermittlung, Didaktik) betrachten kann, was freilich auch nichts zu deren wissenschaftlicher Erkenntnis beiträgt - ein Problem, womit sich die neuere Didaktik, man denke nur an KLAFKI (447), seit geraumer Zeit abmüht, folgert GLINZ, daß dies so sein muß, will man den jeweiligen Gegenstand erkennen. Er erzielt auf diese Weise weder einen fachwissenschaftlichen Fortschritt, noch hat er zu einer Klärung der Probleme der Didaktik beigetragen. Das letzte Quäntchen Klarheit aber scheint beseitigt,

wenn GLINZ, der in seiner Sprachtheorie die "innere Form", die geistige Seite der Sprache als ihr Wesen untersuchen wollte, der Didaktik, welche er anfänglich mit WENIGER und KLAFFI als Theorie der Bildungsinhalte verstanden wissen wollte, den Charakter einer Geisteswissenschaft abspricht, indem er sich wiederum für die Exaktheit naturwissenschaftlicher Disziplinen begeistert:

"Zur Annäherung an den Begriff der Kybernetik ist zu sagen, daß tatsächlich die hier vorgelegte Bestimmung des Didaktischen sich zu nicht unbedeutenden Teilen mit diesem sehr jungen Begriff deckt (...). Dabei dürfte die Didaktik, wie sie für Lehrer erforderlich ist (...) gegenüber der Kybernetik der Ingenieure und Mathematiker insofern im Nachteil sein, als sie sich kaum in mathematische Formeln einfangen läßt - sie dürfte aber umgekehrt sehr im Vorteil sein, indem, wenigstens bis jetzt, die Didaktik für Menschen ungemein viel kompliziertere Phänomene zu erforschen hat als es die Steuerungsanlagen und Regelkreise auch großer Automatenkomplexe sind, und indem dadurch naturgemäß in der 'Menschen-Didaktik' zwar größere Schwierigkeiten (...) aber auch ein viel größerer Reiz liegen, als in der Maschinen-Kybernetik."

Wo der Unterschied von Denken und elektronischem Regelkreis nur noch in der Quantität zu liegen scheint, läßt sich auch die Zeit absehen, in der der Unterschied von Mensch und dressierter Ratte sich in Nichts aufgelöst hat:

"Immerhin ist es nicht ausgeschlossen, daß sich in absehbarer Zeit die geisteswissenschaftlich orientierte Didaktik, die Verhaltensforschung an Tieren, die Kybernetik und die Molekularbiologie nähern (...), jedenfalls wenn keine von diesen Disziplinen der anderen diktieren, sondern jede von der anderen lernen will." (448)

Berücksichtigt man nun noch die Tatsache, daß GLINZ sein Analysenmaterial fast ausschließlich in poetischen Texten sucht, die ästhetische Qualität also wiederum auf ihr allgemeines Kennzeichen, sprachliches Kunstwerk zu sein, reduziert - wofür er wohl in den "Grundbegriffen und Methoden inhaltsbezogener Text und Sprachanalyse" das eindringlichste Beispiel geliefert hat, was er unter der sprachwissenschaftlichen In-

terpretation eines poetischen Textes versteht (449) - dann erstaunt sein Schluß, der seine Sprachtheorie nicht nur als Kern von Sprach- und Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik hinstellt, sondern ihre Relevanz besonders für die Literaturwissenschaft hervorhebt, allenfalls noch den um sein Metier bangenden 'herkömmlichen' Literaturwissenschaftler (450).

Einigermaßen eindeutig sind GLINZ' Bemerkungen zum Verhältnis von Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht. Zum einen ist in seiner Stellung gegen "Fehlformen der Grammatik", unter denen er insbesondere den auf alle Schulsprachen übertragenen Schematismus der lateinischen Regelgrammatik und die Satzgliedtheorie K.F.BECKERS versteht (451), bereits impliziert, daß für ihn aufgrund der unterschiedenen "inneren Formen" der jeweiligen Sprachen nur der Weg der "innersprachlichen Didaktik" gangbar erscheint, zum anderen erlaubt aber die Tatsache, daß die verschiedenen Sprachen eben Sprache sind, besonders bei der offen zu Tage liegenden Verwandtschaft der indoeuropäischen Sprachen, ein Zusammenwirken im Grammatikunterricht, das die Eigenarten der Strukturen einer Fremdsprache gerade aus einem muttersprachlichen Grammatikunterricht verstehen hilft. Dieser trägt dann dazu bei sowohl Besonderheit wie Allgemeinheit, bei den indoeuropäischen Sprachen beispielsweise die Überlagerung einer Vierer-Gliederung (innhaltsbezogen) mit einer Dreier-Gliederung (wortformbezogen), der jeweiligen Sprache bewußt zu machen (452).

Bemerkenswert ist GLINZ' Wandel, was die Vermittlung von Werten und Normen im Sprachunterricht anlangt. Plädierte er, wenn auch in verhaltener Form, noch in seiner "Sprachlichen Bildung in der Höheren Schule" für eine Spracherziehung, indem er dem Lateinunterricht (wie jedem Sprachunterricht) das Ziel setzte:

"Aufnahme der fremden Sprache als solcher,
Lesen und Verstehen ihrer Texte und der in
ihnen gestalteten geistigen Welt, und dadurch
geistige Formung des Schülers überhaupt" (453),

so gehört er einige Jahre später auf dem Berliner Germanisten-

tag bereits zur mittlerweile freilich großen Gruppe jener, die gegen die traditionelle Leitbilderziehung zugunsten eines möglichst formellen und wertfreien Unterrichts Front gemacht haben (454), wobei die mißlichen Resultate dieser Alternative (gerade die propagierte Wertfreiheit favorisiert die sich gesellschaftlich behauptenden Wertvorstellungen) bereits bei E. ESSEN aufgefallen sind.

Schließlich hängt GLINZ noch der seit geraumer Zeit kritisierten Auffassung an, Sprachunterricht befördere die Denkfähigkeit des Schülers überhaupt in besonderer Weise als formale Potenz, wenn er die Transferleistung des Grammatikunterrichts wenigstens auf dem Gymnasium mit Emphase behauptet:

"(...) die Grundaufgabe der höheren Schulen ist es, ihre Schüler zum genauen Beobachten, zum kritisch-prüfenden Verstehen und zum zugleich bildhaften und exakten Denken zu erziehen; darum gehört geistiges Durchdringen der Sprachen, der Fremdsprachen und der Muttersprache, seit je zum eisernen Bestand der höheren Schule, und heute ist es mehr als je gefordert; wenn die höheren Schulen humanistisch bleiben wollen, dann müssen sie auch grammatisch im höchsten Sinne bleiben." (455)

Die Kritik solcher Auffassung, die mit der behaupteten Transferleistung des Grammatikunterrichts einen wesentlichen Beitrag zur Theorie der formalen Bildung lieferte und sich darüber hinaus auf eine berühmte Tradition (nicht zuletzt HEGEL hing dieser Auffassung sowohl theoretisch wie auch praktisch in seiner Nürnberger Rektorenzeit an) berufen kann, faßt W. MENZEL prägnant zusammen:

"Der Glaube daran, daß das Lernen von Regeln der Grammatik dazu beiträgt, den Schreib- und Sprech-Stil zu verbessern, daß ein schwieriges Fach wie Grammatik die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit schule, wird (...) heute erschüttert.

(...)

Die Theorie der formalen Bildung ist damit nicht abgetan; die ihr zugrunde liegende Hypothese jedoch, daß im Menschen Kräfte vorhanden seien, wie Abstraktionsvermögen, Kritikfähigkeit, Merkfähigkeit usw., die an belie-

bigen Inhalten gleichermaßen ausgebildet werden könnten und dann bei der Lösung ganz anders gelagerter Probleme wirksam würden, muß als falsifiziert angesehen werden." (456)

Ein merkwürdiges Resümee bleibt also festzuhalten. Trotz seiner unbestreibaren Affinität zur inhaltsbezogenen Grammatik bemüht sich H. GLINZ - und je jünger seine Äußerungen sind, um so deutlicher ist die Tendenz festzustellen - den Irrungen eines wert- und leitbildorientierten Sprachunterrichts auszuweichen. Daß er sich dabei in neue Widersprüche verwickelt, die er teilweise mit den moderneren, formalistischen Richtungen der Sprachwissenschaft und -didaktik teilt, tut dieser Feststellung keinen Abbruch, ist allerdings Grund genug, ihn in einer Analyse der verschiedenen Didaktipositionen als einen Wissenschaftler kritisch darzustellen, der sich von L. WEISGERBER und der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft in wesentlichen Punkten unterscheidet und sein Interesse an formellen, bzw. quantifizierbaren Vorgehensweisen und an Wertfreiheit stets deutlicher artikuliert.

2.2.3 Der Dualismus von Bildung und sprachlichem Kunstwerk

2.2.3.1 W.HENZE zum Verhältnis von Didaktik und Poetik

Auch in der Literaturdidaktik zeichnen sich an einigen Stellen wenigstens Veränderungen ab, die mit 'formalistischen' Tendenzen in der Literaturwissenschaft zusammenhängen (was an dieser Stelle nur den Gegensatz zur lange Zeit herrschenden geistes- und ideengeschichtlichen Richtung kennzeichnen soll).

Wolfgang KAYSER bleibt mit seiner Kritik am traditionellen Lebenshilfekonzept (s.S.251ff) des Lektüreunterrichtes nicht allein. Ein anderer Göttinger Literaturhistoriker, Walter KILLY, schlägt mit zwei Aufsätzen in der Wochenzeitschrift "Die Zeit" noch polemischer in die Kerbe der Kritik an der pädagogisierten Dichtung, nachdem er sich bereits einige Jahre zuvor kritisch zur "Physiognomie des deutschen Lesebuchs" geäußert hatte (457).

Allzulange bleibt die Reaktion der mitangegriffenen Literaturdidaktik (KILLYs Kritik betraf hauptsächlich die amtlichen Stellen, die Lehrbücher zuließen und Lehrpläne verfaßten) auch nicht aus. Mit Beunruhigung nimmt Walter HENZE, heute Didaktikprofessor in Hannover, die Angriffe von KAYSER und KILLY zur Kenntnis, in denen er - wie er später meint nicht ganz zu Recht - die Literaturwissenschaft der Zeit repräsentiert sieht:

"(...) die Literaturwissenschaftler der Universität üben Kritik an den Zielen, die dem Umgang mit Dichtung in der Schule vorgeschrieben werden, und an den Kategorien, nach denen die Schullektüre ausgewählt wird. Offenbar besteht eine Diskrepanz zwischen diesen Zielen und Auswahlkategorien und den Auffassungen vom Wesen der Poesie, die in der heutigen Literaturwissenschaft und ihrem Kernstück, der Poetik gelten." (458)

Er macht sich darum an die Arbeit, in einer "kritischen Bestandsaufnahme" (so der Untertitel seines Aufsatzes) das gegenwärtige Verhältnis von Poetik und Didaktik zu untersuchen.

Bei der Bestimmung der beiden Pole dieses Verhältnisses verfährt HENZE zunächst konsequent, indem er seine Auffassung von Poetik gerade nicht an jener Richtung orientiert, die das zur Debatte stehende Lebenshilfekonzept in der Schule vertreten oder in die Schule getragen hat, jene Variante der Literaturwissenschaft also, "die man die geistesgeschichtliche nennt" und die "ihre Impulse weithin von Dilthey bekommen (hat)". (459) Nicht minder konsequent schließt er sich in seiner Meinung, was Dichtung sei, darum an Strömungen der Literaturwissenschaft an, die in explizitem Gegensatz zu DILTHEY und vor allem zu dessen Schule wieder die Interpretation des einzelnen Kunstwerks in das Zentrum ihrer Tätigkeit stellen und die er mit "Werkinterpretation", "ergozentrische Methode", "Strukturalismus" auch "New Criticism" hinreichend kennzeichnet (460).

Auch was seinen Didaktikbegriff betrifft, bewegt sich HENZE durchaus auf dem Niveau der entsprechenden Fachwissenschaft

der beginnenden 60er Jahre. Mit WENIGER und KLAFFKI will er Didaktik in dem umfassenden Sinn der "Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl" verstehen (461). Nur am Rande sei vermerkt, daß sich, besonders deutlich in den einschlägigen Veröffentlichungen KLAFFKIs, dieser Art Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte selbst immer schon das Problem stellt, mit dem sich all jene befassen müssen, die an ihren spezifischen Gegenständen das bildende Element ausfindig machen wollen. So beansprucht KLAFFKI beispielsweise in seiner "Didaktischen Analyse", von der "Kernfrage" auszugehen "Was ist denn 'die Sache'? Was sind denn die sogen. 'Unterrichtsstoffe' ihrem Wesen nach?" (462). Erbittet man aber die Antwort auf diese Frage und blättert ein paar Seiten weiter, so findet man nichts weniger als Bestimmungen "der Sache", die ihr Wesen erkennen ließen, vielmehr Bemerkungen darüber, daß sich Unterrichtsgegenstände im Lehrplan finden, die "von den Lehrplangestaltern als B i l d u n g s i n h a l t e gemeint" sind" (463), um schließlich mit einer im Verhältnis zur Ausgangsfrage ausgesprochen erstaunlichen Einsicht zu enden:

"So gewöhnt man sich daran, Bildungsgut das zu nennen, was von größeren Gruppen durchgängig gemeinsam als bildend erlebt wird". (464, alle Unterstreichungen v.V.)

Schlichter, aber auch unzutreffender hätte die Antwort auf die Frage, was die Unterrichtsinhalte ihrem Wesen nach sind, kaum ausfallen können: sie sind nach WENIGER und KLAFFKI wesentlich gekennzeichnet durch den Ort, an welchem sie vorkommen, durch die Intention der Leute, die sie der Schule verordnet haben und durch die massenhafte Wirkung, die sie eventuell zu erzeugen vermögen.

Man wird an dieser Stelle schon erhebliche Zweifel anmelden müssen über die Tauglichkeit gerade dieser pädagogischen Theorie für HENZEs Vorhaben, das Verhältnis von Poetik und Didaktik zu bestimmen, um die "Verantwortung gegenüber der Sache in Einklang zu bringen mit (der) Verantwortung gegenüber dem Lernenden" (465), damit auf diese Weise sowohl der

Gefahr der 'Verschulung' der Poesie wie auch der Verwissenschaftlichung der Deutschstunde im Sinne literaturwissenschaftlicher Proseminare vorgebeugt werde.

Freilich, nach HENZES eindeutiger Parteinahme für die werkimmanente Literaturwissenschaft Kayser'scher Provenienz und der Zustimmung zu KILLYS Lehrplankritik darf man mehr als eine bloße Akzentverlagerung zugunsten einer bestimmten wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Sache Poesie auch als Konsequenz für die Fachdidaktik erwarten. HENZE ist mittlerweile aber selber ein Problem mit der von ihm bislang favorisierten werkimmanenten Literaturwissenschaft entstanden. Hatte er soeben noch den Vorwurf gegen diese, sie erstarre in "Formalismus" und "Ästhetizismus" als Mißverständnis abgetan, so kann er einige Sätze darauf schon nicht mehr bestreiten, "daß die Gefahr formalistischer Einseitigkeit gegeben war." (446) Aber ein Blick auf andere und jüngere Veröffentlichungen dieser Literaturtheorie vermag ihn zu beruhigen, sie begegnet dieser Gefahr selbst durch Aufnahme sog. werktranszendenter Aspekte:

"Wolfgang Kayser hat sich in seinen letzten Werken auch der Lebens- und Erkenntnisbedeutsamkeit der Dichtung zugewandt;"

womit er jedoch zu einem anfänglich kaum zu erwartenden Resultat gelangt ist:

"Damit kehren auch in den Reihen der 'Werkinterpretation' zentrale Gedanken Wilhelm Diltheys wieder; nachdem man die Fähigkeit erneuert hat, das Kunstwerk ästhetisch und ganzheitlich zu betrachten, kann man sich ohne Gefahr daran erinnern, daß dieses künstlerische Sprachgebilde einen Verweisungscharakter hat, Seinsbedeutung ist." (467)

Den naheliegenden Vorwurf aber, sich damit die einstmals kritisierte Auffassung, die Anlaß seines ganzen Unternehmens war, zu eigen gemacht zu haben, wehrt HENZE damit ab, daß er den "entscheidende(n) Unterschied zur Dilthey-Schule (weniger zu Dilthey selbst!)" darin sieht, "daß die Gestaltganzheit in diesem Akt transzendiert, aber nicht wie eine Nußschale zerbrochen wird". (468) Damit ist nichts anderes als die Inte-

gration beider Positionen beschworen: beide können voneinander nur gewinnen, indem sie sich ergänzen, die Werkimmanenz, sofern sie sich auch (und mehr) den werktranszendenten Aspekten öffnet, die geistesgeschichtliche Methode, indem sie sich neben der Beschäftigung mit Wirkungen und "Seinsbedeutungen" ihrer Gegenstände auch auf diese selbst und deren Interpretation besinnt.

Für die Didaktik freilich, die in ihrer von der werkimmanenten Literaturwissenschaft kritisierten Auffassung von "Dichtung als Lebenshilfe" fast ausschließlich an der funktionalen (d.h. pädagogischen) Betrachtung von Literatur Interesse zeigte, kündigen sich aus diesem Befund Konsequenzen an, die weniger in der nun geforderten Äquivalenz und Ergänzungsbedürftigkeit verschiedener literaturwissenschaftlicher Methoden, vielmehr in der bislang praktizierten Ausschließlichkeit der Bevorzugung einer bestimmten Literaturbetrachtung begründet sind:

"Damit hat die neue Poetik eine entscheidende Akzentverlagerung in der Didaktik zur Folge: der funktionalen Betrachtungsweise wird die künstlerische übergeordnet." (469, Hervorheb. v.V.)

Bei der nun folgenden, zunächst überflüssig erscheinenden Zwischenbilanz über die gegenwärtige Situation der Literaturdidaktik - überflüssig deshalb, da HENZE sich bereits das Urteil von KAYSER und KILLY, welches aufgrund einer solchen Bestandsaufnahme gefällt wurde, zu eigen gemacht hat - gelangt er nach einer kurzen Darstellung der Positionen Karl REUMUTHS, Paul NENTWIGS und Robert ULSHÖFERS, wobei er durchaus die Unterschiede dieser Konzeptionen nicht übergeht, zu einem "unerfreulichen" Ergebnis, (welches ihm ein Jahrzehnt später in eine Lobrede auf die genannten Deutschdidaktiker um'gedeutet' wird):

"Poetik und Didaktik der Gegenwart entsprechen sich in einigen Punkten, doch die Diskrepanzen überwiegen, und ein wirkliches Einverständnis scheint noch in weiter Ferne zu liegen." (470)

Da es aber "noch eine Reihe von Veröffentlichungen (gibt), in denen (...) der heutige Stand der Literaturwissenschaft zur Grundlage didaktischer Überlegungen gemacht wird", (genannt werden W. SEIDEMANN, K. GEHRT und einige Artikel des Handbuchs des Deutschunterrichts) (471), die diese Literaturwissenschaft in ihrer Kritik der Deutschdidaktik offensichtlich nicht entsprechend würdigte, ist die Lage der gegenwärtigen Literaturdidaktik durchaus nicht so hoffnungslos wie ursprünglich angenommen, und so hat sich am "Ende der Bestandsaufnahme das Gesamtbild in erfreulicher Weise verschoben" (472). Dennoch aber "bleiben noch Fragen offen" und diesen Forderungen der Literaturwissenschaft, die die Fachdidaktik noch nicht angemessen realisiert habe, wendet sich für den Rest des Aufsatzes das Interesse HENZES zu. Die erste dieser Forderungen zielt auf die "Rangordnung der Intentionen" (473) und trotz aller Ungereimtheiten hinsichtlich des Verhältnisses von Dilthey-Schule und Werkimmanenz scheint es klar, daß die geforderte "entscheidende Akzentverlagerung in der Didaktik" auch tatsächlich durchgesetzt werden soll. "Der funktionalen Betrachtungsweise wird die künstlerische übergeordnet", hatte HENZES Resümee über die Kritik der Universitätsgermanistik an Didaktik und Lehrplan gelautet (474). Das Erstaunen darüber, daß diese Frage noch als offenes Problem behandelt wird, macht rasch einem neuen, größeren Platz, wenn HENZE an dem soeben gepriesenen Klaus GEHRT hervorhebt, daß dieser "die beiden Aspekte 'Dichtung als Deutung der Welt und Dichtung als Sprachkunstwerk' nebeneinander stellt, ohne zu fragen, welche von beiden für die Schule wichtiger ist". Die Frage nach der "Rangordnung der Intentionen" ist damit beantwortet, daß sie gar nicht mehr gestellt wird, gibt es doch beliebige Antworten auf sie:

"Sicher wird keine zukünftige Didaktik einen dieser beiden Aspekte ganz ausschalten dürfen zugunsten des anderen." (475, Hervorhebg.v.V.)

Diese frappierende Feststellung, daß einmal die Poetik die Pädagogik, ein andermal diese jene dominieren dürfe, wenn nur der jeweils untergeordnete Aspekt nicht ganz vernachlässigt

wird, läßt HENZE nochmals an die Frage denken, die zu beantworten er längst aufgegeben hat - und er stellt fest, daß die "Rangordnung der Intentionen" letztlich weder vom Wesen der Poesie noch vom pädagogischen Wirken ihrer Inhalte abhängt, sondern von etwas ganz anderem, den "Möglichkeiten ästhetischer Erziehung" bestimmter Altersstufen, der altbekannten Frage also, von der Entwicklungspsychologie (Henze nennt einige Beispiele) stets mit neuen Antworten bedacht, welches Verständnis bestimmter Gegenstände auf bestimmten Bildungsstufen denn füglich erwartet werden dürfe. Bereits der von HENZE so geschätzte Wolfgang KLAFFI wußte gegen diese Auffassung einzuwenden, daß die Bildungsstufen wesentlich geschichtlich-gesellschaftlich bestimmte Phänomene seien, oder "negativ gesagt: sie sind keineswegs nur von immanenten Entwicklungsgesetzen des Aufwachsenden bestimmt" (476).

Die zweite Forderung, die "mangelnde sprachliche und literarische Bildung der Abiturienten" (477) aufzuheben, hat nach HENZE Realisierungschancen nur in der höheren Schule, weil nur dort eine Möglichkeit der Kanonerweiterung gegeben sei. Sie bildet - hat sie doch mit HENZES Problem der Bestimmung des Verhältnisses von Poetik und Didaktik recht wenig, mit dem allgemein kritisierten Zustand des Deutschunterrichts doch recht viel zu tun - gleichsam nur die Überleitung zur dritten Forderung, der "Auswahl" der literarischen Gegenstände, der Festsetzung des Kanons also, wo sich "die schwierigsten Probleme ergeben" (478).

Auch hier entgeht HENZE nicht dem Dilemma, den von ihm eingangs kritisierten Standpunkt nun in seine eigene Position aufzunehmen und damit sein gesamtes Vorhaben der kritischen Neubestimmung in Frage zu stellen. Wiederum will er an der Poesie als Kunst festhalten, und sich von den Einsichten über den Gegenstand lenken lassen, kann aber dennoch nicht vergessen, daß es ja um Dichtung in der Schule geht. Die angebrachte Weise das Problem nicht zu lösen, ist das Nebeneinander beider Aspekte:

"Daß der Rang vor allem entscheiden muß, kann niemand bestreiten. Aber daneben fordern auch pädagogische Gesichtspunkte ihr Recht, und sie beziehen sich oft auf die funktionalen Werte." (479)

Daß er sich damit die Gefahren des eingangs kritisierten Deutschunterrichts erneut aussetzt, gesteht er selber resignierend ein:

"Wir können die Gehaltwerte nicht ganz ausschalten, aber wir öffnen damit Tür und Tor für dichtungsfremde Ansprüche, die den literarischen Unterricht an der Wurzel gefährden, indem sie als pädagogische Fürsorge tarnen, was in Wirklichkeit konfessionelle, weltanschauliche, politische, nationale oder soziologische Tendenz ist". (480)

Zugleich aber hat er die Sicherheit gewonnen, daß dieses nicht allein das Problem der Pädagogik oder Literaturdidaktik ist, vielmehr die "Literaturwissenschaft in ihrer Suche nach Maßstäben der literarischen Wertung" selber ihren Gegenstand "in einen ästhetischen und einen außerästhetischen Komplex zerlegen muß" (481).

So hat sich schließlich HENZE seiner Frage, die er schon auf mannigfaltige Weise in der Entwicklung seiner Gedanken zurückgenommen hatte, endgültig entledigt, indem er einen 'Schuldigen' bzw. eine Instanz gefunden hat, die vor demselben Problem stehe und dieses darum auch zu lösen habe. Freilich hat sich damit auch sein gesamtes Vorhaben als gigantischer Zirkel ausgewiesen, das seinen Ausgang nahm von der Schwierigkeit der Didaktik, "ihre Verantwortung gegenüber der Sache in Einklang zu bringen mit (ihrer) Verantwortung gegenüber dem Lernenden" und am Ende nichts weiter als das Fortbestehen dieser Schwierigkeit feststellen kann, nur daß sich das eingangs zu bestimmende Verhältnis in einen "Dualismus" verwandelt hat (482).

In seinem 1968 verfaßten Nachwort verwahrt sich HENZE nun zu allem Überfluß gegen Vorwürfe, die ihm bei genauer Lektüre seines Aufsatzes schlicht nicht gemacht werden können; er endet damit, daß er sich eines Fehlers, den er gar nicht begangen hat, zeicht:

"Pauschale Ablehnung jeder Art von 'Lebenshilfe' wäre eine falsche, weil undifferenzierte didaktische Konsequenz und war durchaus nicht gemeint." (483)

Zugleich erwähnt er eine etwa zur selben Zeit verfaßte Abhandlung W. PIELOWs "Dichtung und Didaktik", die denselben Gegenstand wie er, nur mehr von der funktionalen Seite her, untersucht habe.

Ich wende mein Augenmerk kurz auf dieses Bändchen nicht nur wegen dieser Erwähnung, sondern vorzüglich darum, weil es zum einen von sich behauptet, "dem Stichwort 'Dichtung als Lebenshilfe' einen neuen Akzent" gegeben zu haben (484), was immer auch ein Abrücken vom traditionellen Lebenshilfekonzzept heißt und weil es zum anderen ankündigt, expliziter als in der bisherigen Literaturdidaktik auf das Verhältnis von Didaktik und Dichtung einzugehen.

2.2.3.2 Ein neuer Akzent für das Stichwort Lebenshilfe. Zu W. PIELOWs "Dichtung und Didaktik"

Zunächst erscheint an dem Bändchen des Münsteraner Didaktikers bemerkenswert, daß es eben nicht - wie HENZE behauptet - dasselbe Thema wie dieser abhandelt. HENZES Gegenstand war das Verhältnis von Literaturtheorie (Poetik), innerhalb deren Vielfalt er zunächst eine bestimmte favorisierte, zur Didaktik, PIELOW dagegen will das Verhältnis des literarischen Gegenstandes selbst (also keiner Theorie über ihn) zur Didaktik untersuchen, was gegebenenfalls dazu führen mag, daß er selber eine Theorie über Dichtung oder Momente, Bruchstücke einer solchen offeriert. Die Identität beider Untersuchungen aber liegt im Bezugspunkt Didaktik. Bei der Bestimmung dieses Begriffs macht sich PIELOW zweifelsohne nicht dieselbe Mühe wie W. HENZE, dem fachwissenschaftlichen Diskussionsstand zu entsprechen und somit begriffliche Differenzierungen zu ermöglichen. Didaktik und Pädagogik sind für ihn schlicht dasselbe: "Der Begriff 'Didaktik' bezeichnet in dieser Schrift das Pädagogische überhaupt". (485) Auch die folgenden Charakterisie-

rungen dessen, was dieses "Pädagogische überhaupt" denn sei, führen nicht recht weiter. Vom Pädagogen selber meint er z.B.:

"(Er) setzt sein Anliegen unmittelbar in die pädagogische Tat um. Das ist die Ursituation. Das Tun ist das Primäre, alles Schreiben ist nur Sekundär." (486)

Daß damit auch das dem Schreiben und hoffentlich auch dem Tun vorangehende Denken sekundär, ja vielleicht drittrangig geworden ist, wollen wir nicht unterstellen. Die schiere Identifikation von Pädagogik und Tun ist selber problematisch genug, eliminiert sie doch aus dem erzieherischen Handeln gerade das Element, welches es von allem anderen Handeln unterscheidet.

Nach diesen recht lakonischen, die Pädagogik nicht erklärenden Bemerkungen widmet PIELOW seine Aufmerksamkeit sogleich der Art der Beziehung der beiden im Titel benannten Phänomene. Stellt er im Vorwort noch eindeutig fest, daß die Didaktik ihre Aspekte an die Dichtung heranträgt, indem "unter den verschiedenen Gesichtspunkten, unter denen Dichtung von 'außen' betrachtet werden kann (...) auch die Perspektive 'vom Didaktischen aus' berechtigt ist", so gelangt er in einem dreifachen Versuch, das Verhältnis der beiden Pole zu bestimmen, zu einer Frage, die die wesentliche Gleichheit der eben noch unterschiedenen Gegenstände unterstellt:

"Zeigt sich eine Gemeinsamkeit des Wesensgehaltes von Dichterischem und Pädagogischem auch in einer Gemeinsamkeit von Grundbegriffen?" (487, Hervorhebg. v.V.)

Ganz geheuer scheint auch PIELOW diese Identifikation nicht, und so verfällt er auf Lösungen der Frage, die dem von ihm Intendierten möglichst nahe kommen, dennoch aber den Schein von Plausibilität irgendwie zu wahren vermögen. Wenn Dichtung und Didaktik schon nicht ganz dasselbe sind, so soll doch eine recht nahe und dazu schon lange andauernde Beziehung zwischen beiden bestehen:

"Zwischen Dichtung und Erziehung besteht eine uralte Verwandtschaft (...)." (488)

Daß diese Verwandtschaft nicht in einem poetischen Zug der Pädagogik zu finden ist, liegt auch für PIELOW auf der Hand, und so gelangt er zu dem umgekehrten Ergebnis:

"Somit gibt es keine Literatur, die frei wäre von einer durch die Sprache selbstverständlich gewordenen pädagogischen Bedeutung. Wir dürfen sagen: das Ästhetische wird im Wort, das einen Sinn trägt, immer ethisch-pädagogisch relevant ." (489, Hervorhebg.v.V.)

Führt sich die Allgemeinheit solcher Behauptungen schon durch das Benennen eines einzigen Gegenbeispiels ad absurdum, und man muß an dieser Stelle nicht sogleich Belege der absichtlich 'dunklen' Dichtung herbeizitieren, um PIELOW zu widerlegen - jedes 'autonome' Kunstwerk (im Gegensatz zum 'engagierten') legt Zeugnis ab über seine, auch intendierte Wirkungslosigkeit, und stellt erst in seiner absoluten Entfernung von gesellschaftlicher Praxis einen Bezug zu dieser her (490), so ist die Antwort in Bezug auf PIELOWs Ausgangsfrage ebenso konsequent wie falsch:

"(...) die Beziehung zwischen Dichtung und Pädagogik erweist sich als ein Selbstverständnis, das keiner weiteren Worte bedarf." (491)

Sein Ausgangsproblem ist ihm somit zur Trivialität verkommen, über das weitere Worte zu verschwenden unnütze Arbeit wäre. Und dennoch widmet sich PIELOW diesem überflüssigen Geschäft auf über hundert weiteren Seiten. So evident scheint das Selbstverständliche nicht einmal für den Autor, wie sicher er es als solches dem Leser auch immer andienen mag. Schon das nächste Kapitel, in welchem PIELOW die erste Spezies von Literatur untersucht (insgesamt unterscheidet er drei Arten von Dichtung: paradigmatische, dialektische und korrespondierende), gibt den Grund an für die Identifikation von Literatur überhaupt und ethisch-pädagogischen Wirkungen. In bestimmten literarischen Gattungen (Fabeln, Märchen, der Erbauungsliteratur insgesamt), er nennt diese Spezies "Bild, Vorbild, Paradigma", ist tatsächlich die Erziehungsabsicht allgemeines Merkmal, welches er freilich schwerlich in den anderen Gattungen wiederfinden wird.

Bei der Charakterisierung der Literatur seiner zweiten Rubrik "Bild und Gegenbild - das Paradigma und der Widerspruch" (492) kommt er mit der Vorstellung vom pädagogischen Wesensgehalt aller Dichtung schon in erhebliche Schwierigkeiten, obgleich doch der engagierten Literatur, deren eine Variante (die der Kritik) PIELOW hier abhandelt, das Merkmal, etwas bewirken zu wollen, nicht abgesprochen werden kann. Erst bei dieser Literatur des Widerspruchs verwendet PIELOW den schon von KAYSER u.a. her bekannten Topos, daß, weil Dichtung und die übrige Realität unterschiedene Dinge sind, Wahrheit und deren Findung deshalb vom Charakter dieser unterschiedenen Gegenstände abhängen,

"Das Komplexe, Vielschichtige, Inkommensurable (...) wird also legitim zum eigentlichen Gegenstand der Dichtung. Dichterische Wahrheit ist nicht logische Wahrheit, sie dürfte (!) vielmehr der dialektisch ermittelte Hinweis auf 'schwierige' Wahrheiten sein". (493)

In der Art und Weise freilich, die "Wahrheit" der Dichtung zu ermitteln, wobei an dieser Stelle noch gar nicht deutlich wird, daß er von der Wahrheit einer bestimmten Dichtung, der der "Widerspruchsliteratur", handeln will, geht er über die bislang im Zusammenhang mit der Literaturdidaktik behandelten Dichtungstheorien hinaus mit einem Gedankengang jedoch, der wenig überzeugend klingt: die Dichtung, die dem Paradigma des Widerspruchs folgt, hat das "Komplexe, Inkommensurable" zum Gegenstand, zu seinem Verstehen trägt das Hilfsmittel für 'simple' Wahrheiten (vermutlich die des Alltagslebens), das logische Denken nichts bei. Wahrscheinlich (!) deutet die Dichtung mittels der Dialektik auf Wahrheiten hin, die "schwierig", d.h. wohl nichts anderes als wiederum "vielschichtig", "komplex" sind und nicht so einfach vermittelt werden können. Das gedankliche Gerüst dieses Urteils über dialektische Wahrheit und deren Auffindung ist also nichts weiter als platte Identifikation oder Ungleichsetzung seines Gegenstandes mit Kategorien der Logik: Dichtung ist Widerspruch, Widerspruch ist nicht Logik, vielmehr ist Widerspruch Dialektik, und endlich Widerspruch ist schwierig.

Dieses soeben über die Literatur allgemein gefällte Vorurteil führt PIELOW zu einer Konsequenz bei besonderen literarischen Gegenständen. Aus der Auffassung, die Verhältnisse der Gegenwart seien vor allem durch Komplexität, Widerspruch und Inkommensurabilität gekennzeichnet, seien also schwierig, folgen für ihn Schlüsse, deren Merkwürdigkeit nur noch durch des Autors Unsicherheit, sie tatsächlich zu ziehen, übertroffen wird:

"(Es) dürfte (!) demnach in der Literatur der Gegenwart ein Höchstmaß an Dialektischem erreicht sein (...) 'Irgendwie' (!) gehören Dialektik und absurdes Theater ebenfalls zusammen." (494)

Hat PIELOW auf solche Weise die Dichtung, genauer die Dichtung der Gegenwart in den Griff genommen, so fehlen nun noch die pädagogischen Qualitäten dieser Literatur:

"Das Dialektische ist (...) von starker erziehlicher Wirkung, es rüttelt auf, vertreibt satte Ruhe (...)." (495)

Und er weiß auch von einer literarischen Gattung zu berichten, wo dieses erziehliche Prinzip des Dialektischen in hervorragender Weise zur Geltung gelangt:

"Der Dramatiker (...) gibt uns lediglich sein Stück rein als 'Gespräch und Handlung'. Auf solche Weise 'inkommodiert' das Drama. Das Un-gemütliche ist seine eigentliche didaktische Qualität. - Innerhalb unseres Kategoriengefüges deckt sich das Gesetz der Gattung, also das ästhetische, mit einem außerliterarischen Begriff:
dem Drama als Gattung entspricht die Dialektik als didaktische Kategorie." (496)

Freilich, bei aller Kritik an solchen Auffassungen, die im wissenschaftlichen Gewand einhergehen und in der Dokumentation dessen, daß sie ihre Gegenstände gerade nicht begreifen, über sich selbst ein Urteil fällen, darf eines nicht vergessen werden: in ihnen findet sich ein letzter - eben der pädagogische - Nachhall ästhetischer Theorien, die wie die Wirkungspoetiken ARISTOTELES' und LESSINGS das Wesen der Poesie in ihrer Funktion finden wollten. Daß der Nach-

hall fast unhörbar ist, gereicht dem Didaktiker nochmals zum Vorwurf, er hat seine Vorbilder fast bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt.

PIELOWs Bemerkungen über Widerspruchsliteratur wechseln ab mit Bestimmungen, die er der Dichtung überhaupt zukommen lassen will, was nur den Schluß zuläßt, daß er aus dem Besonderen (Dichtung als Widerspruch) das Charakteristische des Allgemeinen (Dichtung überhaupt) destilliert, ohne die Differenz beider im Auge zu behalten. Daß solches Vorgehen nicht ohne Dissonanzen abläuft ist vorhersehbar. Obgleich er im nächsten Kapitel Dichtung als "Lob und Preis", als korrespondierende, abhandeln will, gelangt er bei der Behandlung der "Dialektik der Literatur" zu dem allgemeinen Urteil "Dichtung ist ihrem Wesen nach unbotmäßig (...)" (497). Den Widerspruch ahnt PIELOW selber, wenn er sich daran erinnert, daß ja gerade die moderne Literatur durch Inkommensurabilität, durch Widerspruch ausgezeichnet ist, was er beileibe nicht für die höchste Stufe von Dichtung zu halten vermag, denn die muß Antwort geben können auf die letzten Fragen des Menschen. So kennzeichnet die moderne Literatur die "Unsicherheit in 'metaphysischen Positionen'", welcher als Gegengewicht nur "kleine Sicherheiten gegenüberstehen":

"Sicherheit besteht in der handfesten Kritik, die man besonders an den bestehenden Zuständen der Gesellschaft übt." (498)

Indem PIELOW klarstellt, daß ihm an der 'kleinen Sicherheit', der Kritik der bestehenden Verhältnisse nicht gelegen ist, ihn diese in ihrer Mangelhaftigkeit nicht interessieren, ist auch die moderne Literatur, deren Unbotmäßigkeit zunächst als das Wesen der Dichtung überhaupt ausgegeben wurde, schon gewogen und zu leicht befunden:

"Die Darstellung des Positiven, Dichtung der Entsprechung, verlangt erheblich mehr Talent als die Darstellung des Negativen. Widerspruchsliteratur ist leichter!" (499)

Gleichzeitig sind wir damit bei jener dritten Kategorie von Dichtung angelangt, die er unter der Überschrift "Lob und Preis

und das eigentliche Dichterglück" mit schwärmerischen Worten abhandelt:

"Und doch: was ist der Dichter, wenn er sich nie beruhigen darf, wenn er nie ohne Vorbehalt anerkennen, zustimmen, preisen und loben kann? Dem unentwegt Protestierenden müssen Zustimmung und Lob zuweilen doch wie eine ursprüngliche Gnade des Dichtertums vorkommen (...)" (500)

Das Stichwort Gnade deutet an, unter welchen Bedingungen diese "korrespondierende Literatur" vorzüglich gedeiht. Zur Verdeutlichung fügt PIELOW dem eben Gesagten hinzu, "daß dieses Dichterglück sich erst aus der religiösen Thematik ergibt". Daß der autonomen Literatur, der Dichtung der Gesellschaftsferne, das Moment des "Pädagogisch-Einheitlichen" zukommt, ist evident, wenn man sie, wie PIELOW, auf Literatur einschränkt, die sich mit religiösen oder metaphysischen Problemen befaßt, bzw. sich nach Meinung des Interpreten derartiger Probleme annimmt, gerät sie doch dadurch in die Nähe der Erbauungsliteratur. Die weiteren Charakterisierungen sind Konsequenz dieser Reduktion:

"Dichtung korrespondiert demnach in besonderem Maß mit den Dingen. (...) Allerdings: Nicht jede Dichtung korrespondiert. (...) Der Dichter der Dinge ist der Seher". (501)

Mit dem Gesagten wird zudem deutlich, daß sich W. PIELOW auf den ausgefahrenen Geleisen jener Deutschdidaktik bewegt, der die Beschäftigung mit Literatur hauptsächlich dazu diene, Religions- bzw. Metaphysikerziehung mit anderen Mitteln zu betreiben.

Daß der korrespondierenden Literatur in der Rangordnung der literarischen Wertung der erste Platz gebührt, ist mit der Zweitrangigkeit der sog. Widerspruchsliteratur schon ausgedrückt. Neben dem geforderten positiven Inhalt erfüllt sie auch das zweite Kriterium für wirklich 'hohe' Literatur, welches PIELOW in seiner Erörterung über das "Gedicht im Unterricht" so faßt:

"(...) das wertvolle Gedicht ist fast immer auch ein schwieriges (...) Zur Kunst gehört immer eine bestimmte Schwelle, die sie von bloßer Wirk-

lichkeit trennt. Eine Schwierigkeitsstufe, wenn man so will." (502)

Die Schwierigkeit der Dichtung liegt in der Andersartigkeit im Vergleich zu anderen Gegenständen! Diese Verschiedenheit begründet sich aus ihrem Symbolcharakter; auch die von PIELOW vorgeschlagene Art und Weise, Poesie in ihrer Besonderheit als Symbol zu verstehen, begegnet uns nicht zum ersten Mal:

"(Es) müssen auch nicht-rational-logische Kräfte bemüht werden, um das Symbolische zu erschließen." (503)

Die Schlußfolgerung freilich, die PIELOW aus der Rätselhaftigkeit der Kunst zieht, ist originell:

"So gesehen, wird der Anspruch des Phasengemäßen oder gar des Phasengerechten zu einer relativen Größe." (504)

Weil es auf den Verstand sowieso nicht mehr so recht ankommt, kann es auch keine Festlegung psychologischer Art darüber geben, welche Gedichte auf welcher Alterstufe in der Schule behandelt werden, weil sie verstanden werden sollen, vielmehr postuliert PIELOW das Gegenteil von strikter Phasengerechtigkeit:

"Überforderung ist also bei der Begegnung mit dem Gedicht legitim." (505)

Am Ende seines Buches "Dichtung und Didaktik" aber ereignet sich etwas höchst Eigenartiges. PIELOW, der versprochen hatte, das Verhältnis von Pädagogik und Dichtung zu untersuchen, und auch keine Anstrengung unterlassen hatte, das Pädagogische in der Dichtung zu finden, auch wenn es gar nicht in ihr eingeschlossen war - was ihn immerhin von den bisherigen Lebenshilfedidaktikern unterscheiden mochte, die das pädagogische Moment in der Literatur als selbstverständlich unterstellten - gibt nun seine Unzulänglichkeit, wenn nicht das Scheitern der ganzen Unternehmung zu:

"Die Begriffe Paradigma - Dialektik - Korrespondenz können zwar andeuten, daß in der Dichtung Elemente sind, die dem Didaktischen zugehören, sie können jedoch nur in geringem Maß die Wirklichkeit der Dichtung selbst erklären. Sie geben eigentlich nur Randnotizen (...)" (506, Hervorhebg. v.V.)

Dennoch behauptet er zu Recht, mit diesem Beitrag dem Thema "'Dichtung als Lebenshilfe' einen neuen Akzent" gegeben zu haben (507). Dieser besteht darin, daß zum einen selten ein Didaktiker so an die tatsächlichen Wirkungen des Gegenstandes Literatur glauben mochte wie PIELOW (508), und daß er zum anderen die bislang tradierte Lebenshilfekonzeption bemerkenswert scharf in ihren tatsächlichen Zielen konturierte: so eindeutig für das bloße Fortbestehen des Gegebenen, dessen Mangelhaftigkeit ja nicht einmal verheimlicht wird, wie PIELOW mit seinem Lob des "eigentlichen Dichterglück" der positiven Literatur, ist kaum ein Didaktiker vor ihm eingetreten.

2.3. Fortschritt: Deutschdidaktik als Wissenschaft im Dienst der Emanzipation

2.3.1 Der Einbruch der Wissenschaft in die Methodik. Zu HELMERS' "Didaktik der deutschen Sprache und Lite- ratur"

Die dritte 'große' Deutschdidaktik, die in unseren Untersuchungszeitraum fällt, unterscheidet sich - bei vielen Ähnlichkeiten - in mehr als einer Hinsicht wesentlich von den bislang untersuchten Arbeiten. Nicht umsonst steht darum Hermann HELMERS' "Didaktik der deutschen Sprache" gleichsam als typischer Fall am Beginn dieses dritten Abschnittes: zum einen stellt sie die erste schulformübergreifende Didaktik dar, bezieht also die Probleme des elementaren Deutschunterrichts in ihre Betrachtung mit ein, zum anderen beansprucht sie selber - und die sich mit ihr auseinandersetzende Literatur nimmt größtenteils diesen Anspruch ernst -, den ersten Versuch einer wissenschaftlichen Systematik der muttersprachlichen Bildung darzustellen, präziser, in den Worten des Autors selber:

"Zum ersten Mal wird der wissenschaftstheoretisch begründete Versuch unternommen, die didaktischen Fragen des Deutschunterrichts auf Grund eines festen Systems von Begriffen zu erfassen." (509)

Bemerkenswerterweise - vor allem für HELMERS selbst - blieb dieser Anspruch einige Jahre lang von der angesprochenen Öffentlichkeit unbemerkt, so daß er sich in der dritten Auflage seines Werkes bemüht fühlte, auf diesen Umstand gesondert hinzuweisen. So unverstänglich erscheint nun diese mangelnde 'Wahrnehmungsfähigkeit' der Angesprochenen nicht, enthält doch HELMERS' Anspruch einen erheblichen Angriff auf ihre Reputation als Fachkollegen, indem er die vorangegangene didaktische Theorie eines wesentlichen Mangels zeih: sie sei nicht wissenschaftlich, bzw. habe ohne wissenschaftstheoretische Fundierung gearbeitet, sei also gar kein theoretisches Unterfangen, welches diesen Namen verdiene (510).

Das Urteil über diesen Anspruch und seine Einlösung kann zu Beginn dieser Analyse noch nicht zur Debatte stehen, es wird sich am Ende von selbst, als Summe der Untersuchung ergeben; auf jeden Fall aber haben wir es in dem Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Oldenburg mit einer in ihrer Relevanz durchaus etwa mit den ihm vorangegangenen Methodikern ULSHÖFER und ESSEN vergleichbaren Persönlichkeit zu tun, deren Werk fast durchweg "große praktische und theoretische Bedeutung" zugesprochen wurde (511), bzw. einem Kritiker Anlaß zu der Bemerkung gab, daß "es in der Tat kaum ein Gebiet im Umkreis des Deutschunterrichts gibt, auf dem nicht der Oldenburger Professor schon sein gewichtiges Ick bün all doar hinterlassen hätte" (512). Darüberhinaus wußte er sich über vier Jahre (1970 - 1974) als Mitherausgeber des Ulshöferschen "Deutschunterrichts" eine einflußreiche Position innerhalb der deutschdidaktischen Periodika zu sichern. Endlich ist sein Name nicht aus der besonders an der Universität Oldenburg forcierten Reform der Lehrerbildung wegzudenken, die schließlich im Konzept der einphasigen Lehrerbildung ihren Ausdruck fand (513). Daß seine Didaktik unter den besprochenen die schnellste Auflagen-

frequenz zu verzeichnen hat (sie wurde zwischen 1966 und 1972 siebenmal aufgelegt und erreichte mit der 7. Auflage immerhin das 50. Tausend, 1975 erschien die achte Auflage), fügt sich in diesen Rahmen.

Gleichwohl entspricht das Verhältnis der einzelnen Auflagen zueinander nicht dem, welches uns bislang bei E. ESSEN und R. ULSHÖFER begegnete. Obgleich die Urteile seiner Fachkollegen über dieses Faktum keinesweg einheitlich erscheinen und obwohl, wie im Geschäft der rasch aufeinander folgenden Auflagen offenbar an der Tagesordnung, bloße Sprachanpassungen und kosmetische Änderungen sich häufen, kann die Tendenz HELMERS' nicht übersehen werden, mehr als z.B. ULSHÖFER und ESSEN den jeweiligen Stand der Fachdiskussion, teilweise sogar der kritisch mit ihm sich auseinandersetzenen, in seine Neuauflagen einzubauen, was ihm zum einen den nicht ganz positiv gemeinten Ruf "ungeheurer Adaptionsfähigkeit" einbrachte (514), andererseits schon seit geraumer Zeit zu der Forderung nach einer "wirklichen Neufassung" statt der alljährlichen Erweiterung führte (515).

Im Zentrum dieser Analyse wird darum die letzte Auflage stehen, die in dem hier interessierenden Zeitraum publiziert wurde. Von dieser 1972 erschienenen siebten Auflage werden sich immer wieder vorzüglich an jenen Stellen, wo einschneidende Modifikationen zu verzeichnen sind, Rückblicke auf die früheren Auflagen eröffnen; ausführlicher mag dieser Vergleich der ersten, dritten und siebten Auflage an Hand des "Grundlegenden Teils", des mit der Zeit ziemlich veränderten und angewachsenen Fundaments der Helmerschen Didaktik geschehen. Dem wird sich eine kritische Darstellung der für die Kenntnis seines Konzepts wesentlichen Lernbereiche des Deutschunterrichts (Sprachtraining, Gestaltungslehre, Sprachbetrachtung und Literaturunterricht) anschließen (516).

2.3.1.1 Die wissenschaftstheoretische Grundlegung

HELMERS beginnt seine Ausführungen, wenigstens in der ersten Auflage, mit einer allgemeinen Zielbestimmung:

"Ziel der Bildungs-Bemühungen ist das muttersprachliche und literarische Gebildetsein. Darunter ist zu verstehen: das Meistern der Aufgaben, die dem Einzelnen als Träger der Sprache gestellt sind. Diese Aufgaben haben sich im Lauf der historischen Entwicklung aus den gesellschaftlichen und individuellen Erscheinungsformen des sprachlichen Verkehrs ergeben." (517)

Sieht man näher zu, was unter diesen "Erscheinungsformen" zu verstehen sei, deren gesellschaftliche und individuelle Geprägtheit an den entsprechenden Stellen zu untersuchen sein wird, so stößt man auf die bereits von R. ULSHÖFER und E.ESSEN formulierten Lernbereiche des Deutschunterrichts:

"Die Erscheinungsformen der Sprache werden benannt mit Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen. Muttersprachliches Gebildetsein ist derart ein Verfügen über die sozialen und individuellen Notwendigkeiten des Sprechens, Schreibens, Lesens und Erfassens von Sprachgebilden." (518)

Freilich unterläuft bereits an dieser Stelle HELMERS ein folgenreicher Irrtum, der den gesamten systematischen Aufbau seiner Didaktik tangieren wird: er setzt nämlich an die Stelle des erwarteten Hörens die Erscheinungsform des "Verstehens" (d.i. auch die entscheidende Differenz zu ULSHÖFER und ESSEN, bei denen diese 'Verwechslung' nicht stattfindet), produziert auf diese Weise Tautologien, wo es ihm doch auf unterschiedene Erscheinungsformen ankommt und hat somit eine den drei Formen Sprechen, Schreiben und Lesen vorausgesetzte menschliche Geistesqualität (Verstehen) auf gleiche Stufe mit jenen gestellt (519).

Als gleichsam natürlich wird in der ersten Auflage (im Gegensatz zu allen späteren) das traditionelle, gestufte Ausbildungssystem vorausgesetzt, wenn er fortfährt:

"Dieses Gebildetsein ist auf verschiedenen geistigen Ebenen erreichbar. Von daher ergeben sich die unterschiedlichen Bildungsziele der Bildungsinstitutionen."

Bereits in diesen einleitenden Passagen erfährt die literarische Bildung eine gesonderte Behandlung:

"Der Begriff muttersprachliche Bildung bezieht, sofern er im weiten Sinn gebraucht wird, die literarische Bildung mit ein. Daneben gibt es den Begriff der muttersprachlichen Bildung im engeren Sinn, der die literarische Bildung als eigenständig und parallel ansieht. Diese Doppelbedeutung des Begriffes 'muttersprachliche Bildung' stammt aus der Eigenart der Dichtung." (520)

Diese merkwürdige Art von Begründung, die nicht über die bloße Feststellung eines besonderen sprachlichen Phänomens (Literatur) und seiner Bildungswertigkeit hinausreicht, welchem als einzigem derartige zusätzliche Bemerkungen gewidmet werden, überrascht kaum, ordnet sich doch dieser Gegenstand nicht so ohne weiteres dem Ziel "Verfügen über die sozialen und individuellen Notwendigkeiten" (Hervorhebg.v.V.) der Erscheinungsformen der Sprache ein.

Da die Wissenschaftlichkeit des Helmerschen Unternehmens der Fachwelt lange Zeit verborgen geblieben war, heben die dritte und die folgenden Auflagen nicht mehr mit der Charakterisierung des Ziels der muttersprachlichen Bildung an, sondern sie betonen diesen bislang übersehenen Zug der Didaktik, indem sie mit dem Abschnitt "Muttersprachliche Bildung als Gegenstand (in den späteren Auflagen wird daraus "Erkenntnisobjekt" Anm.v.V.) der Forschung" beginnen (521). Diese besondere Hervorhebung der Wissenschaftlichkeit wird darüberhinaus bereits im Vorwort als ein "festes System von Begriffen" angekündigt, welches dazu dienen soll, die herkömmlichen Begriffe "aus einseitigen Wertungen zu befreien, sie zu entmythologisieren" (522).

Schon die einleitenden Definitionen, die bereits den Makel an sich tragen, einen Begriff festzulegen, bevor er entwickelt werden konnte (523), vermögen dieses Entmythologisierungsprogramm kaum zu verdeutlichen. Nach HELMERS ist muttersprachliche Bildung "zu definieren als Inhalt einer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, sofern die eine Person die andere in dem geplanten Bildungsprozeß unterstützt" (524).

Nicht zu Unrecht zieht die Verwendung solcher leerformelhafter Soziologismen, die ihren Gegenstand jeglicher Bestimmtheit entkleiden und die in unserem Falle sowohl für den Fahrschulunterricht wie auch die Deutschstunde verwendet werden können, den Vorwurf der "Angleichung an den jeweils gängigen Sprachgebrauch" mit aller Macht auf sich (525).

Nur eine Definition genügt aber auch HELMERS nicht, was das Eingeständnis ihrer Unzulänglichkeit impliziert, und so kann man "schließlich" die Bildung in der Muttersprache verstehen "als Fähigkeit des Menschen, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch die gesellschaftlich bedingten Kommunikationsanforderungen zu erfüllen" (510).

In den späteren Auflagen hält er dafür den moderneren Terminus "Sprachkompetenz" bereit, auf dessen von ihm und manchen seiner Fachkollegen unbemerkte Mehrdeutigkeit samt den daraus sich ergebenden Problemen an späterer Stelle eingegangen wird (527).

Das Programm der Wissenschaftlichkeit ist damit jedoch für HELMERS noch lange nicht erfüllt, die neue Disziplin verlangt nach einem Platz innerhalb des traditionellen Fächerkanons der Wissenschaften, der jedoch auf zweifelsfreie Weise nicht zu ermitteln ist:

"Die Didaktik der deutschen Sprache gehört als Theorie des Unterrichts zu den Erziehungswissenschaften",

andererseits hat sie es aber mit besonderen Gegenständen zu tun, geht als nicht in einer "Theorie des Unterrichts" auf:

"Da es die Didaktik der deutschen Sprache mit dem unterrichtlichen Bemühen um die Muttersprache zu tun hat, treten als weitere Grundwissenschaften zu den allgemeinen Erziehungswissenschaften die Sprach- und Literaturwissenschaften hinzu." (528)

Freilich spricht die Zweideutigkeit der Zuordnung, einmal zur Pädagogik, einmal zu den Fächern der Germanistik, nicht unbedingt für die Wissenschaftlichkeit der neuen Disziplin, schon gar nicht für ihre Autonomie, die bereits V. MERKELBACH in

Zweifel zieht, wenn er, nachdem er HELMERS eines "geradezu verbissenen Revierdenkens" und "wissenschaftlichen Separatismus" geziehen hat, die Frage stellt, ob es ausreicht, "aus den speziellen Vermittlungsproblemen der Schule eine eigene Wissenschaft zu machen" (529).

Die von literaturwissenschaftlicher Seite bis zu Beginn der 70er Jahre nicht allzuoft erhobene Forderung jedoch, welche D. HARTH als Kritik gegenüber einer autonomen Didaktik Helmerscher Provenienz formuliert, daß "die Literaturwissenschaft (...) diese Dimension (der praktischen Aufgaben des pädagogischen Bezugs, Anm. v.V.) heute zurückzugewinnen (hat)" (530), deutet selber schon - anders als vom Autor intendiert - auf den Grund für das allenthalben entstehende 'Selbstbewußtsein' der Didaktik: sie unternimmt den Versuch, die Mängel der ihr zugrunde liegenden Wissenschaften zu kompensieren.

In der siebenten Auflage schließlich wird die Zuordnung der neuen didaktischen Disziplin zu möglichen Grund- und Nachbarwissenschaften noch weiter getrieben, was die Klärung des Problems jedoch keinen Schritt voranbringt: dem Soziologisierungstrend der Zeit folgend, der alles und jedes, was mit dem Menschen zu tun hat, abstrakt mit der Gesellschaft zusammenbringt und in dieser Allgemeinheit sicher nichts zur Bestimmung des jeweiligen Gegenstandes beiträgt, umgeht HELMERS das Problem der Zuordnung zur Pädagogik und/oder Sprach- und Literaturwissenschaft, indem er eine noch 'fundamentalere' Wissenschaft benennt:

"Sei Didaktik der deutschen Sprache nun als spezifische Lerntheorie oder als spezifische Wissenschaft der deutschen Sprache akzentuiert: in jedem Fall ist sie, da muttersprachliche Bildung ein gesellschaftlicher Prozeß ist, im weitesten Sinn eine Gesellschaftswissenschaft." (531)

Nach einer kurzen Darstellung der historischen Vorstufen der wissenschaftlichen Didaktik, die schon zu Beginn auf die Helmerssche Eigenart hinweist, häufig die Erklärung eines Gegenstandes mit seiner historischen Genese gleichzusetzen, nennt er dennoch ein Ziel, welches über den Rahmen der für

den Sprach- und Literaturunterricht in den früheren Auflagen formulierten Lernziele hinausreicht, das zudem im Erscheinungsbild einer kritischen Gesellschaftswissenschaft nicht fehlen darf und eigentlich in einer Didaktik aus dem Jahre 1972 längst erwartet werden durfte:

"Ziel ist ein emanzipatorischer Deutschunterricht." (532)

In dieser Zielbestimmung, die wohl ungefähr dem allgemeinen Reformanspruch entspricht, den Ch. BÜRGER generell den deutschdidaktischen Arbeiten seit Beginn der 70er Jahre attestiert, die aber mittlerweile selber ob ihrer Allgemeinheit und Verwaschenheit kritisiert wird, liegen einige Urteile über den mangelhaften Zustand von Deutschunterricht und Gesellschaft beschlossen (533). Bei HELMERS äußert sich dies zunächst in terminologischen Veränderungen, vergleicht man seine jüngeren Publikationen mit den älteren. So haben sich die "weltlichen Bildungsgehalte" der dritten Auflage zu "bürgerlichen Bildunggehalten" verändert (534), wobei das Epitheton "bürgerlich" durchaus nicht die Zustimmung des Didaktikers erfährt, soll doch durch die neue "kritische Diagnostik" die alte "Rezeptologie der bürgerlichen Lehrerbildung" überwunden werden (535). Überhaupt sind "bürgerlich" und "emanzipatorisch" für ihn konträre Begriffe, wie vor allem seine Entgegnungen auf die Angriffe von V. MERKELBACH und G. BAUER in "Diskussion Deutsch" verdeutlichen sollen (536).

Aber HELMERS findet zur Beschreibung der gegenwärtigen Verhältnisse noch härtere Worte: die Bundesrepublik stellt sich ihm dar als "antagonistische Klassengesellschaft" (537) mit einem "Dreiklassenschulsystem" (538), gegen welches er das Heilmittel der kompensatorischen Sprachherziehung zur Überwindung der Sprachbarrieren bereithält.

Der Schluß aus solchen Erkenntnissen ist kurz und bündig: Die herrschenden Verhältnisse (d.h. die gesamte Gesellschaft mit ihrem Deutschunterricht) sind durch ganz bestimmte, wesentliche Mängel gekennzeichnet, die er mittels bestimmter pädagogischer Maßnahmen aufheben will, von denen er bislang freilich nur das Etikett bekanntgegeben hat: emanzipatorisch

soll der Unterricht sein. Die Mittel und Maßnahmen, die er in seiner Deutschdidaktik offerieren wird, werden sich also stets an ihrer Zweckmäßigkeit für dieses Ziel messen lassen müssen.

Zunächst jedoch wenden wir uns seinen Ausführungen über die "wissenschaftlichen Forschungsmethoden der Didaktik der deutschen Sprache" zu, die er in früheren Auflagen noch innerhalb des Abschnitts "Theorie und Praxis" erörtert hatte. Vor jeder eingehenderen Analyse dieses Abschnittes darf jedoch ein grundsätzlicher Mangel derartiger methodologischer Vorwörter nicht verschwiegen werden, soweit sie sich nicht als nachträgliche Darstellung des eigenen Verfahrens verstehen - und damit zumeist ihre Überflüssigkeit kundgeben, ist doch am Verlauf der Darstellung selber die Schlüssigkeit, Richtigkeit etc. der Argumente nachzuvollziehen. Verstehen sie sich aber - und vor allem in einer Zeit, in der es immer weniger um die jeweiligen Inhalte der Wissenschaften geht als um ihre methodische Absicherung und Fundierung, also um einen anderen Gegenstand, ist dies zu beachten - als Vorschriften für richtiges wissenschaftliches Vorgehen, über welches vor der Analyse des Gegenstandes zu befinden sei, dann geraten sie unweigerlich in den Widerspruch, bereits etwas über den Gegenstand zu wissen, es werden ja eine oder mehrere Methoden als dem Gegenstand adäquate ausgezeichnet, was sie von diesem noch gar nicht wissen können, da sie ihn noch nicht erklärt haben. Und auch der Rekurs auf ein Vorverständnis, welches dieses Wissen ergeben habe, verlagert das Problem nur, statt es zu lösen, kann es doch auf die Frage, wie es selber zustande gekommen sei, nur antworten: durch ein vorausgesetztes Vorverständnis usw. ad infinitum (539).

Das erste methodische Desiderat HELMERS', die "Gewinnung klarer wissenschaftlicher Begriffe" (540), wäre gar keines, vielmehr eine Trivialität, wenn es nur die Differenz zwischen Diszipliniertheit und Klarheit der wissenschaftlichen Verständigung und alltäglicher Umgangssprache meinte. HELMERS aber will etwas anderes, denn er gewinnt seine Begriffe auf doppelte Weise. Zum einen soll das "Forschen einer Didaktik der

deutschen Sprache (...) möglichst von der Unterrichtswirklichkeit ausgehen. In diesem Sinn ist das wissenschaftliche Forschen der Didaktik empirisch zu nennen" (541), was natürlich als Bezeichnung einer Theorie einigermaßen merkwürdig klingt, denn alles wissenschaftliche Forschen ist Theorie, schließlich kann auch HELMERS nicht "mit Spießen und Stangen auf die Wahrheit losgehen" (542) Die Bezeichnung erhält freilich ihren 'Sinn' (er will ja von der Unterrichtswirklichkeit ausgehen, was eigentlich eine Selbstverständlichkeit ist), wenn man die andere Forschungsmethode HELMERS' betrachtet, die die empirische ergänzen soll:

"Theoriebildung freilich findet nicht ihr Genüge an dem bloßen empirischen Beschreiben der didaktischen Struktur. Theoriebildung soll zu einer emanzipatorischen Progression gelangen. Die einzelnen Ergebnisse sind jeweils in eine systematische Sicht einzubringen. Dies ist der konstruktive Faktor, den die Didaktik als Forschungselement ebenfalls nötig hat." (543)

Somit liegt ein Dilemma der Helmerschen Didaktik offen zu Tage. Die Analyse der Wirklichkeit ist ihm zur (empirisch genannten) Beschreibung dessen, was ist, verkommen, der die Frage nach den Gründen, warum die Wirklichkeit so ist, wie sie ist, gar nicht mehr in den Sinn kommt, und die die Frage nach dem 'Wesen' der Dinge mit der Beschreibung ihrer Erscheinung zu beantworten meint. Wie HELMERS mit solchem Instrumentarium z.B. zur Charakterisierung der gegenwärtigen Gesellschaft als "antagonistischer Klassengesellschaft" gelangen kann, bleibt im Dunkel. Und dennoch sind die Verhältnisse, der Deutschunterricht im speziellen Fall, mangelhaft und widersprüchlich. Aber HELMERS kommt nicht aufgrund einer Erkenntnis der Wirklichkeit, die auch die Erkenntnis ihrer Mängel wäre und damit zugleich das Programm zu deren Aufhebung enthielte, zu seinem Ziel der "emanzipatorischen Progression", vielmehr ist dies sein positiver, moralischer Standpunkt gegenüber einer schlechten Wirklichkeit, der seine Begründung nicht in der wissenschaftlichen Kritik der Zustände erfährt, darum auch nicht die Ursachen für die mangelhaften Verhältnisse beseitigen hilft, sondern von

den Vorstellungen des Individuums H. HELMERS, die dieser freilich mit vielen teilen mag, herrührt. Dieser Standpunkt ist Konstruktion, vielleicht auch Utopie, die erste Auflage nannte diesen Teil der Theoriebildung darum auch treffend den "spekulativen Faktor" (544).

Auch die Kritiker von HELMERS, die ihm, wie z.B. DIEGRTITZ/KÖNIG, die mangelhafte oder gar fehlende Begründung seiner Normen (= Lernziele) vorhalten, trifft diese Kritik. Zwar haben sie sich nicht auf die unzulässige Zweiteilung von empirischem und konstruktivem (bzw. spekulativem) Faktor eingelassen, sich vielmehr vollständig auf die Seite des letzteren geschlagen, damit zugleich der Analyse der Unterrichtswirklichkeit zum Zwecke der Lernzielformulierung entsagt und sich auf den nie endenden, weil zirkelhaften Weg der Rechtfertigung normativer Sätze begeben (545).

Zu den im Laufe der Auflagen gleichgebliebenen Methoden, die sich von den beiden übergeordneten Wegen der Theoriebildung unterscheiden sei an dieser Stelle nur so viel bemerkt: der statistische Lösungsweg soll alle Bereiche umfassen, "die eine messende Beobachtung gestatten", wozu HELMERS auch "Stilmessungen" des Aufsatzunterrichts zählt. Die historische Methode soll die "gesellschaftlich-historischen Faktoren" nennen, von denen die "jeweils gegenwärtige Wirklichkeit des Unterrichts" bestimmt ist, was schon darauf hindeutet, daß nicht aus der Analyse der jeweils gegebenen Unterrichtswirklichkeit deren Ursachen in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen gefunden, sondern beide Phänomene schlicht miteinander konfrontiert werden. Der dritte Lösungsweg, die "Textanalyse" (in der ersten Auflage noch "Interpretation" geheißen) wird vor allem bei der Analyse der Lernbereiche Gestaltungslehre und Literaturunterricht zu besprechen sein (546).

Mit dem nächsten Kapitel des grundlegenden Teils über die "Wissenschaftliche Struktur der Didaktik der deutschen Sprache" stoßen wir auf den Kern der Helmerschen Fachdidaktik (547). Nachdem er zunächst die von der Bildungstheorie (KLAFFKI u.a.) getroffene Unterscheidung zwischen Didaktik im weiteren Sinn

und Didaktik im engeren Sinn (welcher die Methodik als Theorie der Unterrichtsverfahren entspricht) übernommen hat, legt er seine Ansicht über den Aufbau des Deutschunterrichts dar.

Das erste der beiden sich überlagernden und ergänzenden Gliederungsschemata steht zumindest in der ersten Auflage trotz gegenteiliger Beteuerungen durchaus im Einklang mit den verschiedenen Stufen der Entwicklungspsychologie:

"Der Bildungsprozeß wird gegliedert nach Bildungsstufen. Darunter sind nicht die psychologisch erklärten Alters- und Entwicklungsstufen zu verstehen. Vielmehr ergeben sich die Bildungsstufen aus einem Zusammensehen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung mit den Tatsachen der Bildung" (548)

Er führt die Übereinstimmung von kindlicher Entwicklung und Struktur des von ihm später so genannten Dreiklassenschulsystems sogar als quasi natürlichen Grund seiner Einteilung an, so daß in der Tat allein das Faktum, daß seine Unterrichtstheorie den Zeitraum von der Grundschule bis zum Abitur einschließt, ihn an dieser Stelle von den anderen Didaktikern unterscheidet:

"Die Didaktik der deutschen Sprache erfaßt als Unterrichtstheorie einen Bildungsraum, der vom 1. bis zum 13. Schuljahr reicht. Dieser Bildungsraum gliedert sich organisch in vier Stufen: Grundschule (1 - 4), II. Bildungsstufe (5 - 7), III. Bildungsstufe (8 - 10), IV. Bildungsstufe (11 - 13). Die Gliederung berücksichtigt die derzeit in den Ländern üblichen Einschnitte und Abschlüsse. Sie berücksichtigt ferner die psychologischen Entwicklungsschritte: Kindheit, Vorpubertät, Pubertät, Nachpubertät." (549, Hervorgeb.g.v.V.)

Obgleich bereits im nächsten Satz von der "Differenzierung" nach dem Grad der Sprachbegabung die Rede ist, machen seine weiteren Ausführungen über die verschiedenen Schulstufen und -typen deutlich, daß er dabei kaum an eine unterstützende Maßnahme für die weniger Sprachgewandten denkt. Vielmehr sind ihm die "Auslese der Grundschüler nach dem 4. Schuljahr" sowie die Tatsache, daß die IV. Bildungsstufe "nur noch von einer Elite durchlaufen wird" (550) schlicht zu konstatieren-

de Fakten, die er erst in den folgenden Auflagen zunächst zaghaft, später immer eindeutiger z.B. mit seinem Eintreten für "kompensatorische Sprachbildung" (551) kritisiert.

Die Dokumentation seiner Progressivität verleitet ihn freilich häufig zu höchst problematischen Aussagen, die keineswegs geeignet erscheinen, zur Beseitigung der von ihm angeprangerten Mängel beizutragen. Wenn er z.B. in einem Plädoyer für die Gesamtschule nach der baldigen Abschaffung der Volksschule als einem "Relikt der feudalistischen Epoche" ruft (552), zeigt er damit nur, daß er weder über die Gesellschaftsform des Feudalismus noch über die Notwendigkeit der Elementarbildung in der bürgerlichen Gesellschaft (ob in Form der Volksschule oder wie immer) ausreichend reflektiert hat, das Epitheton "feudalistisch" scheint ihm gerade noch als Reizwort verwendbar.

2.3.1.2 Die kategoriale Bildung und der Bildungswert

Daß mit dem bislang referierten Gliederungsprinzip, welches alle Fächer betrifft und durchaus dem jeweiligen Diskussionsstand der Didaktik entspricht, für den speziellen Aufbau des Deutschunterrichts noch nichts gewonnen ist, liegt auch für HELMERS auf der Hand:

"So wichtig die allgemeindidaktische Gliederung nach Didaktik (...) und Methodik, sowie die pädagogisch-psychologische Gliederung nach Bildungsstufen auch sind - eine kategoriale Grundlegung des muttersprachlichen Unterrichts leisten sie nicht." (553)

Darum schlägt HELMERS ein zweites Gliederungsschema vor, das den Bedürfnissen des muttersprachlichen Unterrichts entsprechen soll: die "kategoriale Gliederung des Unterrichts" oder, wie es in den späteren Auflagen heißt, die Gliederung der "Lernbereiche des Deutschunterrichts", wobei der Sinn der Umbenennung bei sonst kaum geänderten Inhalten offensichtlich darin liegt, einer Kritik zu begegnen, die HELMERS das formalistische Interesse an der Deduktion von Begriffen, Kategorien

ohne Bestimmung dessen, was inhaltlich im Unterricht getan werden soll, vorhält (554).

Bevor er jedoch zur Explikation seines kategorialen Schemas schreitet, geht er kritisch auf den bereits besprochenen Versuch L. WEISGERBERS (im "Tor zur Muttersprache") ein, den Deutschunterricht in "sprachliches Wachsen, Können, Wissen und Wollen" zu strukturieren (vgl. S.224ff). Interessant ist für uns an dieser Stelle nur die Differenz in der ablehnenden Haltung gegenüber WEISGERBERS Versuch, da sie ein bezeichnendes Licht auf die von HELMERS so strapazierte Wissenschaftlichkeit wirft. Den ersten drei Auflagen zufolge "kann mit diesen Grundkategorien das Bildungsgeschehen weitgehend beschrieben werden". Den Grund dafür, daß dieses Schema nicht allgemein angenommen wurde (immerhin wurde es aber zumindest soweit akzeptiert, daß ein ganzer Lehrplan nach ihm aufgebaut wurde (vgl. S.89)), sieht HELMERS darin, daß bereits "ein natürlich gewachsenes Kategorienschema existiert" (555, Hervorgebg.v.V.) und daß dieses Schema die Unterrichtswirklichkeit besser zu gliedern und zu beschreiben in der Lage ist als jenes WEISGERBERS, dem er doch kurz zuvor ebenfalls die Qualität der angemessenen Wirklichkeitsbeschreibung zugesprochen hatte. In der siebten Auflage nun kann "mit diesen Grundkategorien das Bildungsgeschehen" nur noch "teilweise erfaßt werden" und der "idealistische Charakter des Systems" wird jetzt dafür verantwortlich gemacht, daß es sich nicht durchzusetzen vermochte (556).

HELMERS' eigenes Kategorienschema ist bereits teilweise von seiner allgemeinen Lernzeilbeschreibung her bekannt, es ist die traditionelle Vierheit der Arbeitsbereiche, die "vier wissenschaftlich gesicherten, fundamentalen Kategorien: Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen", freilich mit dem bereits erörterten Makel versehen, daß die Kategorie "Verstehen" nicht in dieses Schema paßt (557).

Die vier fundamentalen Kategorien beschreiben aber noch nicht die konkreten Lernbereiche des Helmerschen Deutschunterrichts. Diese ergeben sich erst durch die Überlagerung jener mit einem zweiten 'Strukturgitter', welches er je nach Auflage, entweder

der antiken, bzw. mittelalterlichen Rhetorik als die "Scheidung in recte (richtig) und bene (gut, wohlgefällig)" oder der modernen Informationstheorie entlehnt, welche "zwischen dem Repertoire und der Gestaltung (Ordnung) von Sprache" unterscheidet, womit er einige Zeilen später auch noch die Differenzierung LEONTEVS in einen "obligatorischen" und einen "fakultativen" Aspekt der Sprache gleichsetzt (558). Acht Kategorien, Teilziele oder Lernbereiche des Deutschunterrichts entstehen folglich aus der Differenzierung der vier fundamentalen Bereiche in zwei gesonderte Abteilungen, daß es in Wirklichkeit nur sieben sind, verdankt sich der Tatsache, daß "der Erstlesekurs und der weiterführende Lesunterricht eine Einheit bilden, die nur zeitlich trennbar ist" (559). Damit umfaßt der Helmersche Deutschlehrplan also folgende Lernbereiche, jeweils nach recte/bene differenziert:

- Sprachtraining/Sprecherziehung
- Leselehre
- Rechtschreibunterricht/Gestaltungslehre
- Sprachbetrachtung/Literaturunterricht (560).

Bemerkenswert an diesem Schema scheint zunächst, daß es seinem Anspruch als Strukturgitter nicht gerecht wird, was aber beispielsweise K. BÜNTING nicht gehindert hat, es "unkritisch" zu übernehmen (561). Am offensichtlichsten wird HELMERS' Scheitern an der per se aus dem Kategoriengerüst herausfallenden Rubrik des Verstehens. Die Unterscheidung in recte und bene bezieht sich in diesem Falle nämlich nicht mehr wie bei den anderen Kategorien auf die hervorzubringende Leistung des verstehenden Individuums (was auch einigermaßen absurd wäre, zwischen 'richtigem' und 'gutem/schönem' Verstehen zu unterscheiden), sondern auf die verschiedenen Phänomene, die verstanden werden sollen: sie betrifft einmal den sprachlichen Gegenstand als Objekt des Grammatikunterrichts und einmal das sprachliche Kunstwerk als Gegenstand der literarischen Bildung.

Freilich gelingt es HELMERS mit diesem 'Kunstgriff' des Strukturgitters, alle nur denkbaren, in Lehrplänen und Richtlinien

vorkommenden Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts beieinander zu versammeln (562), das Durcheinander dieser Systematik aber setzt sich fort, wenn HELMERS die Erklärung des Schemas versucht.

Bezeichnet er es zunächst als "natürlich gewachsenes Kategorienschema", das sich allemal gegen seine historische Methode sperren müßte, mit welcher er die didaktischen Phänomene erklären will, so meint er später, daß von diesem "pragmatisch entstandenen System (...) nicht logische Vollkommenheit erwartet werden (darf)" (563). Gerade aber als logisch vollkommenes gebärdet es sich, nicht nur in der Form der acht bzw. sieben Kästchen, wenn er die Behauptung wagt:

"Systematische Reflexion über den muttersprachlichen Unterricht ist nicht außerhalb des gewachsenen Kategorienschemas möglich." (564)

In den neueren Auflagen schließlich haben sich die ehemals "natürlich gewachsenen" Bereiche zu den "vier wissenschaftlich gesicherten fundamentalen Kategorien" fortentwickelt (565), wobei jedoch andererseits wiederum nicht übersehen werden darf, daß die aus ihnen abgeleitete "Anordnung der sieben Lernbereiche muttersprachlicher Bildung (...) einen bestimmten gegenwärtigen sozialgeschichtlichen Zustand wider(spiegelt)" (566), welcher - und das ist das dritte, widersprüchliche Urteil über dasselbe Phänomen - auch noch als "didaktische Utopie" vorgestellt wird (567).

Die ersten verhängnisvollen Folgen von HELMERS' Unterscheidung zwischen empirischem und konstruktivem Vorgehen treten hier zu Tage. Nirgendwo ist mit Sicherheit auszumachen, ob es sich bei der Beschreibung der Lernbereiche um eine Analyse der Unterrichtswirklichkeit handelt, auf deren mangelhaften Zustand der Leser mehrfach durch HELMERS aufmerksam gemacht wird, oder ob mit diesem Schema der neue, 'emanzipatorische' Deutschunterricht umrissen ist. Daß diese Differenz nicht wahrgenommen werden kann, hat freilich einen einfachen Grund: es gibt sie nicht, denn HELMERS Analyse des natürlich gewachsenen Kategorienschemas ist zugleich sein

Programm für den künftigen Deutschunterricht (568).

Eine weitere Konsequenz aus HELMERS' methodischen Grundsätzen macht sich in seinen Bemerkungen zur Lehrplan-Herstellung und - Analyse geltend, die in den frühen Auflagen noch fehlen und die er in einem gesonderten Aufsatz ausführlicher dargelegt hat (569). Anstatt nämlich aus der Analyse des Lehrplans, d.h. seiner Kritik, die Kriterien für die Herstellung wissenschaftlicher Lehrpläne zu entwickeln, meint er beide Momente als getrennte nach unterschiedlichen methodischen Prinzipien abhandeln zu müssen, die beide zusammen erst die "Theorie des Lehrplans" ausmachen.

Drei Prinzipien hat sich die künftige Lehrplan-Herstellung zu unterwerfen: 1. dem Prinzip der Systematisierung, womit HELMERS nichts anderes meint, als die seinem Schema entsprechende Gliederung nach Bildungsstufen und Lernbereichen; 2. dem Prinzip der Präzisierung, wobei er auf das allenthalben diskutierte Problem der Ableitung von Lernzielen, die Lernzielstruktur zu sprechen kommt, das dadurch entsteht, daß etwas anderes als das Verstehen der im Unterricht behandelten Gegenstände, die Vermittlung bestimmter Bildungsgelhalte gefordert wird. Seine hier vorgebrachte Kritik an der "Bevorzugung vage formulierter Funktionsziele" (570) wird freilich wenig glaubwürdig, wenn er an anderer Stelle gerade den "funktionellen Erziehungswert eines Textes" als das "supremste" Kriterium im Dienste der literarischen Erziehung preist (571), ja selber solche Funktionsziele, deren Unbestimmtheit kaum mehr zu überbieten ist, formuliert, indem er z.B. die literarische Bildung in den Dienst der "allgemeinen Persönlichkeitsbildung der Schule" gestellt sehen will (572).

Das dritte Prinzip der Lehrplan-Herstellung betrifft die schon arg strapazierte Wissenschaftlichkeit. Bereits deren erste Bestimmung hat wenig mit Wissenschaft, recht viel aber mit HELMERS' Dilemma zu tun, Unterrichtsziele für eine bestehende, aber als mangelhaft und widersprüchlich gesehene Gesellschaft zu formulieren und gleichzeitig vorzugeben, diese Gesellschaft verändern zu wollen:

"Kriterium für die Auswahl der Bildungsinhalte (...) sind die 'Lernerfordernisse der Gesellschaft'".

Zugleich aber unterliegen diese bislang unbekannten Bildungsinhalte wohl als Ausgleich zu einer allzu großen Anpassung an die bestehenden Verhältnisse einer ständigen Revision, indem sie sich am "Fortgang der Wissenschaften" zu orientieren haben (573), womit sich HELMERS zwar in der Reihe der Verfechter eines wissenschaftsorientierten Unterrichts wiederfindet, darüberhinaus aber angesichts der pluralistischen Vielfalt wissenschaftlicher Meinungen in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften vor der Frage steht, was denn als Fortgang der Wissenschaften mit Recht zu gelten habe. Aber er weiß schon ein "didaktisches Regulativ": der Didaktiker hat darauf zu sehen, "daß der Deutschunterricht nicht zum Tummelplatz ungesicherter sprach- und literaturwissenschaftlicher Theorien wird" (574, Hervorhebg.v.V.). Wie es allerdings mit der Sicherheit wissenschaftlichen Denkens bestellt ist, hätte ihm CHOMSKYS mittlerweile berühmt gewordener Ausspruch über die "Wahnvorstellung" der modernen Linguistik zeigen können, welcher sich nicht nur diese über das Erreichen des "Übergangs von der 'Spekulation' zur 'Wissenschaft'" hingebe (575).

Wie wenig Wissenschaft und das von HELMERS propagierte Kriterium der Sicherheit miteinander zu tun haben, wie unwissenschaftlich HELMERS' Wissenschaft also im Grunde ist, kommt kaum besser zum Ausdruck als dort, wo er sein Eintreten für die herkömmliche grammatische Terminologie verteidigt: sie sei "wissenschaftlich relativ gesichert, wenn auch fragwürdig" (576).

Nach einer kurzen, wohl auch als Kritik der langjährigen Praxis der Kultusbürokratien gedachten Schilderung der vier Stufen der Lehrplan-Herstellung (Materialsammlung, kritische Bestandsaufnahme durch ein Expertengremium, Taxonomie und Erprobung) (577), gelangt er zur Darstellung des zweiten Teils seiner Lehrplantheorie, der Lehrplananalyse.

Diese baut sich auf aus 18 Fragen, die wiederum in sechs

Gruppen zusammengefaßt sind: Position des Faches Deutsch im System der Fächer, Anordnung der Lernbereiche, Art der Lernzielbeschreibung, Unterrichtsorganisation, wissenschaftstheoretischer Hintergrund und gesellschaftliche Grundlagen des Lehrplans (578). Offensichtlich korrespondieren diese Fragen mit den von HELMERS bislang aufgestellten Prinzipien der Lehrplan-Herstellung, seinen Vorstellungen von einer wissenschaftlichen Didaktik insgesamt; d.h. das Prinzip der Lehrplan-Analyse besteht darin, einen gegebenen Lehrplan an den von HELMERS bislang entwickelten Grundsätzen zu messen, was freilich nicht heißen soll, daß bestimmte von ihm aufgeworfene Fragen nicht sinnvollerweise an einen Lehrplan gestellt werden können. Dennoch bleibt die suggerierte systematische Vollständigkeit wie auch ihr angeblicher Zusammenhang zu kritisieren. So zielen die Fragen nach dem wissenschaftstheoretischen Hintergrund, abgesehen davon, daß sie sich um den "Hintergrund", die Fundierung kümmern, anstatt die konkreten Lehrplaninhalte zu prüfen, im eigentlichen Sinne gar nicht auf Wissenschaftstheorie (579), sondern auf den Zusammenhang der Didaktik mit den von HELMERS eingeführten Grund- und Nachbarwissenschaften, also die Erziehungswissenschaften, die verschiedenen germanistischen Disziplinen, Soziologie und Psychologie. Insofern jagt auch die Kritik an HELMERS, die ihm die Mangelhaftigkeit seiner Wissenschaftstheorie etwa in Form der unzureichenden oder gar nicht existierenden Begründung seiner Normen vorhält, einem Phantom nach und untersucht nicht, was es mit den Kriterien der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, der sprach- und literaturwissenschaftlichen Valenz der Lehrplanelemente auf sich hat (580).

Auch den Fragen nach den "gesellschaftlichen Grundlagen des Lehrplans", die ein "Fazit" aus den vorhergegangenen 15 Fragen ziehen sollen, haftet ein grundsätzlicher Mangel an. Sie sollen Antwort geben auf die "ideologischen Strömungen im Lehrplan", vermögen aber diese nicht in den Inhalten des Lehrplans selbst, dort also, wo sie allein festgestellt werden können, zu entdecken und müssen sie darum als Diskrepanz zwischen Lehr-

plan-Inhalt und etwas anderem suchen:

"Welches ist die Beziehung zwischen der faktischen gesellschaftspolitischen Einstellung des Lehrplans und seinen verbal behaupteten gesellschaftspolitischen Ambinationen ? (...)
Diese Frage entlarvt eine mögliche Diskrepanz zwischen der tatsächlichen gesellschaftspolitischen Zielsetzung einer Lehrplans und der vorgegebenen." (581)

Welche Zwecke also in einem Lehrplan verfolgt werden, kann nach HELMERS nicht an diesem selber ausgemacht werden, sein Ideologiegehalt kann nur als Differenz zwischen dem Lehrplaninhalt und den geheimen (gar nicht wahrnehmbaren) Absichten der Lehrplan-Hersteller gefunden werden, womit wir wiederum ein Beispiel für die bereits sattem bekannte Vorstellung von Ideologie als Lüge, bzw. bewußter Täuschung aufgetan hätten (582). Daß solche 'Ideologiekritik' nicht ohne Unterstellungen und Verdrehungen der Fakten abgehen kann, wo der kritisierten Position immer nur die Differenz zum eigenen Standpunkt als 'Ideologie' vorgehalten wird, dokumentieren HELMERS' Auseinandersetzungen um "Reform und Scheinreform", die er seit seiner Kontroverse mit V. MERKELBACH und G. BAUER im verstärkten Maße führt, nur allzu deutlich (583).

Obgleich wir bereits mit der "kategorialen Gliederung" des Deutschunterrichts zum Kern der Helmerschen Didaktik gestoßen sind, von dem aus die Gliederung der einzelnen Lernbereiche sich herleitet, ist uns die Einsicht in das spezifisch Didaktische dieser Konzeption noch verborgen geblieben. Dieser Mangel wird im Abschnitt "Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdiagnose" aufzuheben versucht. In Anlehnung an die Bildungstheorie KLAFFKIS, die in den frühen Auflagen noch deutlicher zu Tage tritt, weist HELMERS der didaktischen Analyse einen wichtigen Platz im Unterrichtshandeln des Lehrers zu:

"Das Zentrum der Unterrichtsvorbereitung ist der Dreischritt sprachliche bzw. literarische Analyse
→ didaktische Analyse → methodische Analyse."

Diese Charakterisierung der Unterrichtsvorbereitung bedeutet zugleich, daß unter der didaktischen Analyse etwas anderes

als die Erkenntnis des Gegenstandes (welche wohl der Sachanalyse obliegt) wie auch deren unterrichtliche Vermittlung zu verstehen ist:

"Den Überlegungen zum Gegenstand folgen die Fragen nach dessen unterrichtlicher Zubereitung, sowohl in inhaltlicher (didaktischer) wie in verfahrensmäßiger (methodischer) Sicht."
(584, Hervorhebg.v.V.)

Damit ist auch in aller Deutlichkeit ausgesprochen, daß der "Bildungswert", nach welchem die didaktische Analyse fragt (585), eine Qualität der Unterrichtsgegenstände ist, die diesen nicht per se zukommt, die ihnen vielmehr erst nach einer sie den vorausgesetzten Normen (Lernzielen) anpassenden Behandlung 'zugefügt' wird. Zugleich ist hiermit aber für die Überflüssigkeit der Sachanalyse plädiert, denn diese bringt das für den Unterricht Entscheidende (das 'bildende Moment') offenbar nicht ans Tageslicht. Allerdings stünde solch eine reduzierte Unterrichtsvorbereitung gerade einer Didaktik schlecht zu Gesicht, die sich so sehr um ihre Wissenschaftlichkeit und Begründung in den Spezialdisziplinen bemüht, darum beharrt HELMERS auch auf der Notwendigkeit der sprachlichen, bzw. literarischen Analyse, "weil sonst die Gefahr einer unsachgemäßen Vermittlung besteht" (586). Und so versteift er sich neuerdings noch einmal auf eine Position, die er mit dem Argument der didaktischen "Zubereitung" längst verlassen hatte:

"Die Frage nach dem Bildungswert beantwortet sich aus der Spezifik des Textes."

Er hat auch sofort ein Beispiel für diese Behauptung parat: BRECHTs "Augsburger Kreidekreis", wobei er freilich dessen angebliche Besonderheit, die "Produktion einer kritischen Reflexion über die Abhängigkeit sozialen Verhaltens von ökonomischer Basis und über die Möglichkeiten, sich daraus zu befreien", dessen spezielle Wirkungsabsicht also zu einem allgemeinen Signum von Literatur hochstilisiert, dabei aber nicht bemerkt, wie er mit solch unzulässiger Verallgemeinerung Kriterien für einen 'positiv' ausgelesenen, von aller

'Reaktion' befreiten Lektürekanon bereitstellt (587).

Die in den früheren Auflagen fehlenden Bemerkungen zur Unterrichtsdiagnose versuchen, ganz dem Helmerschen Trend nach Wissenschaftlichkeit folgend, eine Systematisierung von möglichen Fragen der Unterrichtsnachbereitung. Ihnen schließt sich der Abschnitt "Programmiertes Lernen im muttersprachlichen Unterricht" an (in allen Auflagen im wesentlichen gleichgeblieben), womit HELMERS als erster, wenigstens innerhalb des Dreigestirns der bedeutenden Nachkriegsmethodiker, und lange Zeit relativ allein, dieses in anderen Unterrichtsfächern bereits häufiger verwendete Unterrichtsverfahren für den muttersprachlichen Unterricht zu funktionalisieren sucht. Freilich gelingt auch dieser Versuch nicht, ohne schwerwiegende Mängel in HELMERS' lerntheoretischer Konzeption offen zu legen (588).

Unter den vier didaktischen Prinzipien des Programmierten Lernens zieht das des "individuellen Lernfortschritts" besondere Beachtung auf sich:

"Während in 'normalen' Unterricht alle Schüler in der gleichen Zeit ein Pensum bewältigen müssen, können sie sich beim Programmierten Lernen so viel Zeit nehmen, wie sie benötigen." (589)

Hier sitzt HELMERS offensichtlich einem Irrtum auf, der darauf zurückzuführen ist, daß der Rahmen der zeitlichen Begrenzung, innerhalb derer die Programme 'gelernt' sein müssen, auf den ersten Blick weiter gespannt zu sein scheint als bei den 'normalen' Unterrichtsverfahren mit ihrem vom Lehrer vorgegebenen Lerntempo. Aber auch das Programmierte Lernen findet im Verband der Lerngruppe bzw. der Jahrgangsklasse statt und fordert von den Zielen der Ausbildung her sowohl Leistungsmessung und Leistungsvergleich in Form von Tests und diese enthalten bereits in der Leistung das Moment des innerhalb einer bestimmten Zeit angehäuften und abfragbaren Wissens. Daß diese bestimmte Zeit innerhalb der durch die notwendigen Leistungsnachweise vorgegebenen Dauer individuell variiert werden kann (evtl. sogar durch Stützprogramme und sog. Liftkurse), ist eine Besonderheit des Programmierten Lernens, welches auf diese Weise

eventuell jene 'Begabungsreserven' aktiviert, die sich im 'normalen' Unterrichtsverfahren kaum entfalten können. Daß die Schule sich so viel Zeit nehmen könnte, wie alle benötigten, ist also die beschönigende Beschreibung des Verfahrens, das lediglich der Effektivierung bislang unzulänglich organisierter Lernmethoden in besonders geeigneten Lernbereichen (Rechtschreiblehre, Leselehre, Sprech-erziehung, Aufsatzunterricht und Sprachtraining werden genannt) dient (590).

Neben der sicherlich kaum positiv zu wertenden Vorschrift, daß bei linearen Programmen das "Lernen durch Irrtum (...) ausgeschlossen sein" soll (591), vermag der Gedanke, daß dies möglicherweise in den sog. verzweigten Programmen geschehen könnte (mit Hilfe einprogrammierter 'Umwege' also), bei der mangelnden Systematisiertheit des Stoffes der o.g. Lernbereiche auch nicht recht zu beruhigen. Vor allem aber wird, wie HELMERS selber wenigstens partiell eingesteht, die wesentliche Voraussetzung für jegliches Lernprogramm durch die Inhalte des Deutschunterrichts kaum erfüllt:

"Bildungsinhalte sind nur soweit programmierbar, wie sie einem festen, sachgebundenem System unterworfen sind. Dazu sind vor allem gesicherte wissenschaftliche Begriffe nötig. Nur in einigen Bereichen des Deutschunterrichts gibt es diese gesicherten Begriffe, andere Bereiche sind zur Zeit nicht fixierbar oder begrifflich noch nicht eindeutig geordnet." (592)

Gerade die bislang analysierten, immerhin 'grundlegenden' Ausführungen HELMERS' tragen nicht dazu bei, die angedeutete "Gesicherheit" auch nur für einige Bereiche des Deutschunterrichts zu unterstellen.

2.3.1.3 Was ist Sprache

Bevor er nun zu einer Darstellung der Lernbereiche im einzelnen gelangt, beendet er seinen "Grundlegenden Teil" mit einem Kapitel über "Sprache und Sprachbildung", welches in den ersten Auflagen unter dem Titel "Sprache und Spracherwerb" noch über weite Strecken unter dem Einfluß der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft stand. Zum größten Teil identisch geblieben über alle Auflagen hinweg sind seine Ausführungen zum Spracherwerb des Kleinkindes und über die Phasen der Spracherlernung bis zum Schuleintritt. Neu hinzugekommen ist jedoch ab der dritten Auflage der Abschnitt "Sprache als Einheit von Form und Inhalt", in dessen ersten Sätzen HELMERS schon darlegt, daß er über Sprache eigentlich nicht allzu viel aussagen will:

"Sprache ist eine Einheit von Formen und deren inhaltlicher Aussage. Dies gilt für jede Sprache, vor allem aber für die Dichtung. In der dichterischen Sprache sind Form und Inhalt so sehr eins geworden, daß sich daraus besondere Wirkungen ergeben." (593)

Damit macht er klar, daß er weder etwas über die Einheit des Sprachzeichens und seinen besonderen Charakter zu berichten weiß noch den besonderen ästhetischen Charakter von Dichtung erkannt hat, dessen Einheit von Form und Inhalt mit Sicherheit nicht auf eine nochmalige, also quantitative Steigerung ("so sehr eins geworden") der Einheit des sprachlichen Zeichens zurückzuführen ist. Leider ist damit erst der Anfang für mannigfache Ungereimtheiten gesetzt, denn die sprachliche Einheit von Form und Inhalt hat sich binnen weniger Sätze in das für die Sprachbildung so bedeutende "didaktische Prinzip der Verbindung von Form und Inhalt der Sprache" (594 , alles im Org. kursiv, Unterstreichung v.V.) gewandelt. Auch der Zweck solcher didaktischer "Zubereitung", welcher aus der Besonderheit des Sprachzeichens, dessen Einheit zu zerreißen keinen Sinn gibt, die viel weniger bestimmte Qualität der Verbindung macht, wird rasch deutlich:

"Mit dem didaktischen Prinzip der unterrichtlichen Verbindung von Sprachform und Sprachinhalt wird oft ein anderes didaktisches Prinzip verwechselt, das freilich bisher weniger in das allgemeine pädagogische Bewußtsein gedrungen ist: das Prinzip der formalen Systematik des Lehrgangs." (595)

Neben das "Prinzip der Verbindung" ist somit jenes der Trennung getreten, was nicht nur etwas anderes, sicherlich kaum Verwechselbares darstellt, sondern sich im Widerspruch zum ersten Prinzip befindet, nimmt man die Einheit von Form und Inhalt der Sprache ernst.

Jedenfalls hat HELMERS mit diesem Widerspruch ein Kriterium für den Aufbau der einzelnen Lehrgänge in den jeweiligen Lernbereichen entdeckt, es ist das "jeweils Spezifische des zu vermittelnden Gegenstandes". Freilich muß der Leser den Satz von der Einheit von Form und Inhalt der Sprache rasch vergessen, denn das Spezifikum der Sprache ist nach HELMERS damit nicht getroffen, vielmehr gilt nun:

"Das Spezifische jedes Gegenstandes wird allein in dessen Form sichtbar. Das gilt auch für den Unterrichtsgegenstand Sprache." (596)

Und da soeben die Identifikation von Sprache und Dichtung so leicht gefallen war, wird als erstes und vorerst einziges Beispiel für das didaktische Prinzip der formalen Systematik der Gegenstand Literatur präsentiert:

"Die Struktur des Literaturunterrichts kann allein durch die literarischen Formen bestimmt werden, also durch das literaturwissenschaftliche System der Gattungen und Arten. Wer hingegen die Struktur des Literaturunterrichts nach den Inhalten der dichterischen Aussage (...) anordnet, verliert das Eigentümliche der Dichtung aus dem Auge, verliert die didaktische Orientierung im literarischen Raum."

Und wiederum nennt uns HELMERS den Grund für dieses Konstrukt (welcher also nicht unauffindbar, zwischen den Zeilen etwa, als 'wahre' Autorenintention zu vermuten wäre). Er liegt nicht darin, daß die Schüler das Spezifikum der jeweiligen Gegenstände erkennen sollen. Würde sich der Unterricht an Themen und nicht an Gattungen orientieren, so argumentiert HELMERS,

erhielten die Schüler mit Sicherheit ein lückenhaftes Bild der Dichtung:

"Dem Schüler blieben ganze Bereiche der Dichtung (z.B. bestimmte Literaturarten oder gar Literaturgattungen) unbekannt, weil die literarischen Inhalte nicht vorwiegend an literarische Formen gebunden sind. Der nicht durch die formale Struktur aufgebaute Lehrgang des Literaturunterrichts erreicht also keineswegs das Ziel der literarischen Bildung." (597)

Freilich - gleichsam in Vorahnung des Formalismusvorwurfs, den ihm seine Kritiker machen werden - ganz auf die Inhalte mag auch HELMERS nicht verzichten und so erinnert er sich, obgleich er die Besonderheit der Unterrichtsgegenstände in ihrer Form ausgemacht hatte, seines ersten didaktischen Prinzips und kommt zuguterletzt nicht nur zu einer Erwähnung inhaltlicher Momente des Unterrichts, vielmehr zu einer überraschenden Gleichstellung beider Momente:

"Das Prinzip der Verbindung von Sprachinhalt und Sprachform und das Prinzip der formalen Systematik des Sprachlehrgangs sind didaktisch von gleicher Bedeutung. (...) Im Unterrichtsvollzug sind Form und Inhalt der Sprache gleich wichtig. Der Blick des Didaktikers wandert von den Formen zu den Inhalten - der Blick des Pädagogen haftet mehr an den Inhalten." (598)

Und auch für diesen Sinneswandel wird die Ursache nicht verschwiegen, HELMERS deutet bereits in der dritten Auflage das Auswahlprinzip an, welches er künftig der gegen ihn vorgebrachten Kritik zu seiner Verteidigung entgegenhalten wird:

"Inhalte und Formen der Sprachbildung müssen gesellschaftlich relevant sein." (599)

Ob diese gesellschaftliche Relevanz nun die Wichtigkeit der Kenntnis eines Gegenstandes für die Erhaltung oder die Veränderung der Gesellschaft meint, bleibt jedesmal eine drängende Frage, die mit den von HELMERS angebotenen Verfahren nicht zu beantworten ist. Andererseits steht bereits an dieser Stelle zu vermuten (eingehender wird bei der Analyse der literarischen Bildung davon zu sprechen sein), daß es sich mehr um inhaltliche Momente, bestimmte Themen handelt, deren gesell-

schaftliche Relevanz hier hervorgehoben wird, denn die Frage, ob alle literarischen Gattungen und Arten im Sinne der Helmerschen Formaldefinition gleichen Ranghinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz und darum auch unterrichtlichen Behandlung beanspruchen dürfen, stellt HELMERS selber aus guten Gründen nicht.

Wer allerdings gehofft hatte, die künftigen Auflagen brächten einiges Licht in dieses Dickicht von Ungereimtheiten und Widersprüchen, sieht sich einigermassen enttäuscht; gelegentlich entsteht sogar der Eindruck, der Anpassungsdruck an die Strömungen zeitgenössischer Wissenschaft hat HELMERS noch mehr vom Begreifen seiner Gegenstände ferngehalten. So verwandelt sich die alte, noch akzeptable Formulierung der Einheit von sprachlichem Inhalt und sprachlicher Form in das sich der terminologischen Adaptation der strukturellen Linguistik verdankende, unsinnige Urteil

"Sprache ist eine Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem",

dessen Entschuldigung als vielleicht drucktechnischen Irrtum bereits DIEGRITZ/KÖNIG zurückgewiesen haben (600, Hervorhebg. v.V.).

Aus den "Aussageinhalten" der dritten Auflage sind bei inhaltlicher Identität des Kontextes "Sprechsituationen" geworden, die freilich das durch sie geweckte Versprechen auf die erwartete Pragmatik als wissenschaftlicher Grundlage des Sprachunterrichts nicht einzulösen vermögen.

Das didaktische Prinzip der formalen Systematik hat sich in der Zwischenzeit zum "Prinzip der gegenstandsspezifischen Systematik des Curriculums" gewandelt. Aber gerade das Gewand der neuen strukturalistischen Terminologie vermag den alten Formalismus nur schlecht zu verbergen, insbesondere wenn HELMERS nicht wahrhaben will, daß die Kritik daran nicht nur auf den Deutschunterricht des Gymnasiums, die auch er gelten lassen will, sondern insbesondere für sein Prinzip der Gegenstandsspezifität zutrifft (601).

Auch das von HELMERS immer mehr bevorzugte Allheilmittel gegen

solche Kritik, die Behauptung der gesellschaftlichen Bedingtheit aller Phänomene, das auf die Inkommensurabilität von 'materialistischer' Methode bzw. "gesellschaftlich-historischem Ansatz" (602) und fadem Formalismus spekuliert, vermag kaum Wirkung zu erzeugen, untersucht man seine Ausführungen über die Gesellschaftlichkeit seiner Gegenstände näher (vgl. z.B. S.361f).

So bleibt als die einzige Neuigkeit am Prinzip des gegenstandsspezifischen Curriculum festzuhalten, daß sich der Literaturunterricht in Zukunft nicht nur nach Genres gliedern darf, sondern auch nach Epochen, die ja auch das Kriterium der formalen Systematisierbarkeit erfüllen (603).

In den mehr sprachphilosophisch und anthropologisch gefärbten Bemerkungen zum Verhältnis von "Sprache und Mensch" setzt sich HELMERS erst mit steigender Auflagenzahl kritisch mit der Humboldtschen Sprachauffassung und der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft auseinander. Kehren in den Bestimmungen der drei Wirklichkeitsbereiche der Sprache, die im Deutschen nur unzulänglich mit dem Begriff Sprache gekennzeichnet seien, die drei wesentlichen Sprachgesetze L.WEISGERBERS wieder, verbunden mit der von SAUSSURE entwickelten Terminologie (604), so meint er dennoch, fälschlicherweise offensichtlich, wenn man L. WEISGERBERS Polemiken gegen andere Sprachauffassungen bedenkt, daß "auch dieses System nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit erhebt" und gelangt so zu dem für ihn als Vertreter einer autonomen Deutschdidaktik bedeutsamen Schluß:

"Aus sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen jeder Art sind im direkten Schluß keine didaktischen Konsequenzen abzuleiten. Es ist deshalb auch nicht möglich, didaktische Thesen sprachwissenschaftlich zu belegen." (605)

Als "mißglückten Versuch" dafür nennt er W. SEIDEMANNs Prinzip der 'Inneren Sprachbildung'.

Zuvor jedoch bezieht er sich immerhin soweit zustimmend auf die inhaltsbezogene, "energetische" Sprachwissenschaft, daß er mit ihrer Hilfe den Bühlerschen Sprachbegriff (auf dem ja letztlich die Essensche Methodik basiert) kritisiert:

"Die heutige Sprachphilosophie sieht in der Frage nach der Leistung der Sprache die Frage nach deren Wesen. Damit wird Karl Bühlers Hinweis auf die drei 'Funktionen' der Sprache (...) als nicht zum Wesen führend abgetan."
(606)

Allemaal aber fällt diese Kritik, die richtig bemerkt, daß mit der Beschreibung der Funktionen noch nicht das Wesen einer Sache getroffen ist, hinter ihren eigenen Ausgangspunkt zurück, wenn sie meint, das Wesen der Phänomene mit ihren Leistungen identifizieren zu können (wodurch diese sich prinzipiell von den Funktionen unterscheiden, wird ja verschwiegen).

Deutet HELMERS in der dritten Auflage - relativ spät also - mit dem Hinweis auf den Göttinger Kongreß der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1968) mit dem Thema "Sprache und Erziehung" seine zunehmende Distanz zur inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft an, die unterstützt wird durch Hinwendung zu den für die Sprachwissenschaften relevanten neuen Disziplinen Kybernetik und Informationstheorie (607), so ist dieser Prozeß mit der siebten Auflage beendet. Hier wird den Antworten auf das Problem "Sprache als Weltansicht" ihr "idealistischer Charakter" vorgehalten (608), insgesamt die Sprachwissenschaft von der Frage nach dem Wesen der Sprache dispensiert und diese nur noch nach für die Sprachdidaktik angeblich relevanten fünf Aspekten untersucht (609).

Unter dem Aspekt "Sprache als Spezifikum des menschlichen Bewußtseins" verweist HELMERS zunächst unter Inanspruchnahme gängiger anthropologischer Erkenntnis auf den Unterschied Mensch - Tier:

"Der Mensch braucht Sprache, weil er - anders als das Tier - an vielen Orten der Welt, zumal geistig, zu Hause sein muß."

Daß freilich die "Sprachfähigkeit" den Menschen in Stand setzt, "die gegebene konkrete Situation in ihrem Zusammenhang zu erkennen" (610), stellt die bereits mehrfach angetroffene Verkehrung des Verhältnisses von Sprache und Denken wieder her; die Übernahme dieser Verkehrung durch HELMERS überrascht um so mehr, als doch ihre Nähe zur von ihm selber abgelehnten

SAPIR-WHORF-These evident ist. Daß schließlich "empirische Untersuchungen (...) bewiesen (haben), daß der Mensch als soziales Wesen mit Hilfe der Sprache die Normen der Gesellschaft kritisch erwirbt" (611) mag man vor allem dann nicht ohne Umstände akzeptieren, wenn man nur an nachahmendes oder sich vorgegebenen Mustern anpassendes Rollenverhalten denkt, bei welchem wohl Normenerwerb, aber eben nicht-sprachlicher zu beobachten ist. Allerdings impliziert die Gleichsetzung von sprachlichem Verhalten und Verhalten schlechthin, daß dieser Normenerwerb sprachlich zu steuern sei, was letztlich wiederum die Rede von den gesellschaftlichen Gründen, die all den Phänomenen zugrunde liegen sollen, verleugnet. Daß dieser sprachliche Normenerwerb darüberhinaus noch "kritisch" erfolgen soll, macht alles unterrichtliche Bemühen, das diesen Zustand etwa in Form der "Normendistanz" erst herstellen will, also auch HELMERS' eigene Vorschläge zur Steuerung der Manipulationsmechanismen in der Sprache, überflüssig, setzt er die in ihm angestrebten Ziele doch bereits als im natürlichen Spracherwerb des Kindes erreichte voraus. (612).

Bei der Behandlung der Sprache unter dem Aspekt des Kommunikationsmittels, scheint bei HELMERS, wie bei vielen, die ihm darin nacheifern bzw. vorausgegangen sind (613), die Charakterisierung von Sprache als Spezifikum des menschlichen Bewußtseins weitgehend vergessen zu sein. Unter Benutzung eines möglichst einfachen Kommunikationsmodells mit den Faktoren: Input - Sender - Kanal - Empfänger - Output wird Sprache als "Werkzeug für den 'Gedankenaustausch in der menschlichen Gesellschaft'" (614), wo also von ihrer Spezifik als 'Transportmittel' von gedanklichen Inhalten gehandelt werden soll, reduziert auf ein Informationsmedium mit all seinen Konsequenzen. Das, was übermittelt werden soll, ist eine Information, die nicht durch ihre Bedeutung charakterisiert wird, sondern durch die Häufigkeit, mit der sie auftritt, ihrem "Informationswert":

"Teilt der Sprecher etwas mit, das kaum zu erwarten war, so ist der Informationswert seiner Mitteilung relativ hoch. (...) Der Informationswert ist daher abhängig von der Ungewißheit, die durch die Mitteilung beseitigt wird." (615)

Obgleich die folgenden Ausführungen über die Maßeinheit des Informationswertes, das "binary digit (bit)" dokumentieren, daß vom Felde der Sprachwissenschaft längst auf jenes der Fernmeldetechnik bzw. Kybernetik gewechselt wurde, behauptet HELMERS immer noch vom Gegenstand Sprache zu reden:

"Die Informationstheorie hat den Blick darauf gelenkt, daß die Sprache eine Wahrscheinlichkeitsstruktur besitzt." (616)

Nicht erst an dieser Stelle bringt sich der bereits erwähnte Fehler der Helmerschen Ausgangsbestimmung (Einheit von Zeichen und Bezeichnetem statt Einheit von Bezeichnetem und Bezeichnendem) zur Geltung. Die Häufigkeit der Kombinationen von Zeichenträgern (Lautkörpern), das einzige, was man als physikalisches Phänomen in diesem Zusammenhang messen kann, wird identifiziert mit den mitgeteilten Inhalten, der Bedeutung, die die Lautkörper transportieren, d.h. auf analoge Gesetzmäßigkeiten geschlossen, die die Verknüpfung von Bezeichnendem und Bezeichnetem regeln.

Auf welche Wege man mit solcher Sprachstatistik gerät, besser vielleicht mit welchen Ergebnissen man endet, mag uns einer der 'Erfinder' solch quantitativer Analysen sagen, W. FUCKS, Mathematikprofessor an der TH Aachen mit kunstwissenschaftlichen Ambitionen, kommentiert in seinem Aufsatz "Gibt es mathematische Gesetze in Sprache und Musik" ein Diagramm, auf welchem die mittlere Silbenzahl je Wort mit der mittleren Wortzahl je Satz korreliert wurde:

"In der unteren linken Ecke des Diagramms finden wir einen schlichten Stil, der ebensogut hochkünstlerisch wie primitiv sein kann (Rilke ist neben Hartmann von Aue dort zu finden, Anm.d.V.) Auch der unausgebildete Stil des Kindesalters hat hier seinen Platz." (617)

Insgesamt wird die Kritik, die U. MAAS und D. WUNDERLICH am

"Funkkolleg Sprache" hinsichtlich des verwendeten Kommunikationsmodells geübt haben, auch auf HELMERS' ausführliche Bemerkungen zur Sprache als Kommunikationsmittel (es ist der am eingehendsten gewürdigte Aspekt) zutreffen:

"Die Adaption nachrichtentechnischer Begriffe kann für eine noch so anspruchslose Kommunikationswissenschaft (Kommunikation als menschliche Kommunikation verstanden) nicht besonders stimulierend sein. Schlimmer ist, daß sie irreführend ist, weil sie die Spezifika der menschlichen Kommunikation schlicht ignoriert, indem sie diese einreihet in eine Reihe technischer, bestenfalls naturwissenschaftlicher Objekte."
(618)

Nicht minder problematisch als die Verwendung nachrichtentechnischer Modelle zur Beschreibung sprachlicher Phänomene ist HELMERS' Rezeption der Sprachbarrierenforschung, welche er unter dem Aspekt "Sprache und soziale Klasse" abhandelt, die uns aber darüberhinaus bereits in den ersten Lernbereich des Helmerschen Deutschunterrichts, das "Sprachtraining" führt.

Er geht dabei der von Basil BERNSTEIN (1958) aufgeworfenen Frage nach, "inwieweit die Sprache eine Klassensprache ist" (619), gibt in der Folge einige von BERNSTEIN und OEVERMANN beobachteten linguistischen Merkmale des sog. elaborierten bzw. restringierten Code wieder und kann als Vertreter der Defizithypothese nicht an der Feststellung vorbei, dem elaborierten Code die bessere Qualität zuzusprechen:

"Der elaborierte Code ist das Sprachinstrument zur Entwicklung des matriellen Apparates in unserer wissenschaftlich-technischen Kultur!"
(620)

Dennoch sei in ihm auch - und darin soll sich wohl die gesellschaftliche Bedingtheit dieser Sprechweise wiederfinden - ein Herrschaftsinstrument zu sehen, welches die die Macht ausübende Ober- und Mittelschicht für sich reserviert habe: Bereits diese selber recht angreifbare Behauptung impliziert jedoch die Voraussetzung, daß die Sprache hier als Mittel für die Ausübung von Herrschaft gesehen wird, diese also ihren Grund in etwas anderem findet und folglich nicht durch die Veränderung der Sprechweisen aufgehoben werden kann. Im

Fortgang stellt HELMERS nun eine bemerkenswerte Ähnlichkeit der Thesen BERNSTEINS und B. WHORFs fest, womit ersterer auch vom Idealismusvorwurf zumindest gestreift wird, hält aber als Differenz beider fest, daß WHORF "Kultur und Muttersprache in Beziehung" gesetzt, wohingegen sich BERNSTEIN für die "gesellschaftlich bedingten Subkulturen" interessiert habe (621). Da jedoch BERNSTEIN den Zusammenhang von Sprachverhalten und sozialer Schicht in keiner Weise nachzuweisen vermag, vielmehr letztere dann, wenn es um die soziale Zuordnung der unterschiedenen Sprechweisen geht, in die Bestimmungen des "familialen Rollensystems" auflöst (622), beruft sich HELMERS in diesem Punkt auf illusionäre Voraussetzungen.

Paradox jedoch erscheint HELMERS' Verfahren, wenn er sich auf den 'Linguisten' STALIN als Kronzeugen gegen BERNSTEINS Thesen beruft:

"Demgegenüber (der Theorie BERNSTEINS gegenüber, Anm.d.V.) hat eine in der UdSSR geführte linguistische Diskussion bereits im Jahre 1950 zu der Feststellung geführt, daß die grundlegende Grammatik und der grundlegende Wortbestand einer Sprache nicht zum Überbau gehören. Von daher kann die These Bernsteins nicht bedeuten, daß in der Klassengesellschaft jede Klasse ihre völlig separate Eigensprache besitzt, daß also keinerlei sprachliche Kommunikationen zwischen den Klassen stattfinden." (623)

Das hatte BERNSTEIN allerdings nie behauptet und auch HELMERS hätte schwerlich ein Phänomen gefunden, welches einer solchen Erklärung bedurft hätte, und so läßt er sich schließlich dennoch auf die Bernsteinsche These der verschiedenen Codes als verschiedene Sprechweisen ein, die immerhin eine gemeinsame Sprache als Basis voraussetzen, und kommt, nachdem er auch noch einige methodologische Kritik gegen BERNSTEIN vorgebracht hat, zur Diskussion der sich daraus ergebenden "pädagogischen Konsequenzen". Die erste Forderung nach Änderung der Produktionsverhältnisse als Ursache für die Klassenstruktur qualifiziert HELMERS als reaktionär ab, weil sie das "strategische Mittel" der Bildung unberücksichtigt lasse, wo-

bei er selber aber seine eigenen Argumente von der Klassenstruktur der Schule, der Funktionalisierung der Sprache als Herrschaftsinstrument, der gesellschaftlichen Determination der sog. Überbauphänomene vergessen muß, die alle mehr oder minder deutlich die Unmöglichkeit der Veränderung der verursachenden Phänomene (Gesellschaft) mittels der durch sie verursachten Gegebenheiten (Schule, Bildung) behaupten.

Der zweiten Forderung nach Zurückdrängung der muttersprachlichen Bildung hält HELMERS entgegen, was er in den ersten und dritten Forderung nicht recht wahrhaben will, daß "Schule und Unterricht in der Klassengesellschaft Faktoren eines Herrschaftssystems sind" (624). Freilich kann dieses, denkt man HELMERS' Gedanken zu Ende, kein Argument gegen die Notwendigkeit der Abschaffung der herrschenden Bildung sein, allenfalls eines wider ihre gegenwärtige Möglichkeit. In der dritten Forderung sieht HELMERS die "einzige mögliche Entscheidung", wobei er sogar unterstellt, daß dabei noch etwas für die von ihm bereits abgelehnte erste Forderung herausspringt:

"Es muß eine kompensatorische muttersprachliche Bildung einsetzen. Aus dem didaktischen Aspekt ist dies die einzig mögliche Entscheidung (wobei indirekt von daher auch die Realisation der ersten Forderung eingeleitet wird)." (625)

Wenigstens insoweit wäre dieser Konsequenz zuzustimmen, als ein Belassen der Schüler in Situationen, in welchen nur restringiert kommuniziert wird, auch ein Urteil über ihre Fähigkeit zu denken und ihre Situation möglicherweise selber planvoll zu verändern, impliziert.

Andererseits aber bleibt diese Forderung in dem alten Widerspruch befangen, daß sie meint, das alte Dreiklassenschulsystem beseitigen zu können, von dem sie zugleich zugeben muß, das es selber nur Folge der Verhältnisse ist, die in den schichtenspezifischen Sprechweisen einen adäquaten Ausdruck finden. Solche kompensatorische Erziehung trägt damit ihren Teil zu einer allgemeinen 'Wahn'-Vorstellung bei, die ADORNO schon am Programm der sog. Volksbildung kritisieren mußte:

"Alle sogenannte Volksbildung - mittlerweile ist man hellhörig genug, das Wort zu umgehen - krankte an dem Wahn, den gesellschaftlich diktierten Ausschluß des Proletariats von der Bildung durch die bloße Bildung revozieren zu können." (626)

2.3.1.4 Sprachtraining - eine Verbindung von KAINZ und CHOMSKY

Mit den Äußerungen zur Sprachbarrierenproblematik befinden wir uns bereits im ersten Lernbereich des Deutschunterrichts, dem "Sprachtraining" (in den frühen Auflagen noch "Sprachübung" geheißen), dessen Aufgabenstellung es nachzutragen gilt:

"Lernziel des Sprachtrainings ist der grammatisch richtige Gebrauch der Sprache. 'Gebrauch' bezeichnet in dieser Lernzielbeschreibung nicht das flüchtige Verwenden, sondern das ständige Bereithalten. Eine aktive Verfügung (performance) über die sprachlichen Mittel soll erreicht werden. Das didaktische Kriterium ist die grammatische Richtigkeit!" (627)

Bereits an dieser Stelle setzt sich die von DIEGRITZ/KÖNIG beklagte "Begriffsverwirrung" fort, in welche HELMERS besonders durch die unbegriffene Adaption der Fachausdrücke der generativen Grammatik geraten ist. Was er als "aktive Verfügung", deren didaktisches Kriterium die grammatische Richtigkeit sein soll, mit dem Terminus performance umschreibt und damit auf dessen Herkunft von N. CHOMSKY deutet, meint bei jenem allerdings fast genau das Gegenteil. Unter "Sprachverwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)" versteht CHOMSKY gerade den tatsächlichen Sprachgebrauch, der von den Regularitäten der Grammatik des idealen Sprechers - Hörers abweicht und durch solche "grammatisch irrelevanten Bedingungen" wie etwa begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung, zufällige oder typische Fehler gekennzeichnet ist (628).

Die von DIEGRITZ/KÖNIG zu Recht an HELMERS kritisierte Manier, "linguistische Theorien zu verwerten", indem er daran geht, "sie gleichsam wie Steinbrüche brockenweise auszuschlachten"

(629), treibt aber ihren bizarrsten Auswuchs in der Kontamination von traditioneller Sprachpsychologie und generativer Grammatik. Auf die Frage, wie es zum Gebrauch der grammatisch richtigen Sprachform komme, gibt er die Antwort:

"Der sprachpsychologische Betrachter spricht hier vom 'Sprachgefühl', der Linguist von 'Sprachkompetenz' und 'Transformationsgrammatik'" (630),

und setzt eine Seite später schlicht die Kainzschen "Leit-schemata" der Sprachverwendung den "Transformationsregeln" der generativen Grammatik gleich. Dabei ist die Inkommensurabilität der beiden Theorien bereits den einleitenden Bemerkungen von CHOMSKYs "Aspekte der Syntaxtheorie" zu entnehmen, in der er mit aller Deutlichkeit hervorhebt, daß er das Problem der Sprachverwendung gerade nicht lösen will (631).

Mit dieser Kritik ist natürlich nicht das Lernziel des Sprachtrainings insgesamt angegriffen, nur: der ornamentale Apparat zeitgenössischer Linguistik hat sich als untaugliches Mittel erwiesen, dieses Ziel adäquat zu verfolgen. Bemerkenswerterweise scheint HELMERS schon seit geraumer Zeit die Unangemessenheit des Mittels Grammatiktheorie für das tatsächliche Sprachvermögen zu kennen; schon in der ersten Auflage weist er auf amerikanische Forschungen hin, die ergeben hätten, "daß zwischen dem grammatischen Wissen und der Fähigkeit, Sprache grammatisch richtig zu sprechen, so gut wie keine Relation besteht." (632) Darüberhinaus ruft er die große Tradition dieser Erkenntnis ins Gedächtnis, die bereits von HERDER und J. GRIMM getroffen worden sei und die modernen Forschungen eigentlich überflüssig erscheinen läßt. Allein die Einordnung L. WEISGERBERS in diese Tradition beweist, daß HELMERS nicht zu unterscheiden vermag zwischen einer Position die grammatisches Wissen überhaupt für die Sprechfähigkeit und ihren Ausbau für unnütz erklärt und einer Vorstellung wie der L. WEISGERBERS, der an die Stelle der alten "toten" Regelgrammatik die inhaltsbezogene Sprachwissenschaft

setzt mit der Intention, "über die Einsicht in den Bau der Sprache (...) das 'Sprachkönnen'" zu verbessern (633). Im Grunde will auch HELMERS nichts anderes als L.WEISGERBER, nur erscheint ihm mit steigender Auflagenzahl die Basis der inhaltsbezogenen Grammatik immer ungeeigneter für sein "Sprachtraining". Auf der Suche nach geeigneteren Fundamenten ist HELMERS nun - ganz dem Zug der Zeit folgende - in den "Steinbruch" der generativen Grammatik geraten, von welcher er sich allerdings etwas erhofft, was diese gemäß eigener Absicht gar nicht geben will (634).

Die praktischen Vorschläge zur Ausgleicheung der sprachlichen Defizite bewegen sich nun, nicht so sehr wegen der noch unentwickelten Theorie über dieses Phänomen, vielmehr wegen ihrer prinzipiellen Unangemessenheit für das in Frage stehende Problem, durchaus im Rahmen des für den Bereich Sprachtraining bislang üblichen. Sprachübungsfall, Korrektur, Muster und Reihung werden zur Verbesserung der Sprechfähigkeit angeboten; allerdings unterläuft HELMERS bei der Schilderung der Substitution als Spezifikum der Reihung wieder ein schwerwiegender sprachwissenschaftlicher Lapsus, wenn er das Verb als irrelevantes Satzglied abtun will (635).

Freilich entsagt HELMERS nicht der bereits kritisierten Illusion, damit tatsächlich die festgestellten Mängel der unterschiedlichen Sprechfähigkeit zu beheben. Zum Zwecke der Legitimation nimmt er vielmehr seine früheren Aussagen über die gesellschaftlichen Gründe des schichtenspezifisches Sprachverhaltens zurück, indem er nun die "Abhängigkeit des Prozentsatzes der Sprachschwachen" von der jeweiligen Schulstruktur behauptet. Als geeignete Gegenmaßnahme empfiehlt er die Änderung dieser Schulstruktur in Richtung integrierte Gesamtschule, für die er seit geraumer Zeit immer entschiedener plädiert (636).

2.3.1.5 Gestaltungslehre als Moment der literarischen Bildung

Das Lernziel des nächsten von uns betrachteten Lernbereiches, der "Gestaltungslehre" (in den früheren Auflagen noch präziser "Aufsatzlehre" genannt) gibt kund, daß sich trotz Namensänderung an den Inhalten nichts geändert hat:

"Lernziel des Aufsatzunterrichts ist das schriftsprachliche Gestalten."

Die folgende, sich der Informationstheorie, bzw. der informationstheoretischen Ästhetik verdankende Explikation macht in ihrer Abstraktion dieses Ziel auch nicht deutlicher:

"Wenn man Gestaltung ganz allgemein als eine 'Herstellung von "Ordnung" aus gegebenen materialen Elementen' (M. Bense) definiert, dann handelt es sich im Aufsatzunterricht um das Lernen der Fähigkeit, Schriftsprache so zu ordnen, daß sie ihre kommunikativen Zwecke erfüllt." (637, Hervorheb.g.v.V.)

Ganz im Gegenteil, die Form des Schlußes kann nicht verbergen, daß zwischen dem Gestaltungsbegriff BENSEs (Grad der Geordnetheit), der auf ästhetische Gebilde zielt, und den Zwecken des Aufsatzunterrichtes allenfalls graduelle Differenzen bestehen, so daß er auf alle Phänomene schriftsprachlicher Gestalt bezogen werden kann, was wiederum die Grenzen der Aufsatzerziehung sprengt. Und so muß eines dieser Phänomene, welches einem sofort bei dieser Formulierung in den Sinn kommt, per definitionem aus diesem Lernbereich ferngehalten werden:

"Der Aufsatzunterricht bezieht sich auf die pragmatische Sprache, die (mißverständlich) auch 'Alltagssprache' genannt wird. Der Unterricht in ästhetischer Sprache ist demgegenüber dem Lernbereich Literaturunterricht zugewiesen." (638)

Dennoch läßt es HELMERS nicht mit dieser Setzung bewenden, er will sie begründen, indem er den Unterschied zwischen pragmatischer und ästhetischer Sprache näher anzugeben sucht:

"Von der ästhetischen Sprache unterscheidet sich die pragmatische Sprache durch die stärkere Unterwerfung unter die Konventionen des gesellschaftlich relevanten Stils. Der Stil als die Summe der 'Gestaltungsweisen' in der gesellschaftlichen Praxis bestimmt mithin die Lerninhalte des Aufsatzunterrichts." (639)

Daß Sprache, also auch die "pragmatische" des Alltags, nichts mit Konventionen, d.h. Vereinbarungen, die die Menschen miteinander treffen, wie sie Verträge schließen, zu tun hat, ist an dieser Art von Sprachauffassung schon des öfteren kritisiert worden. Es gibt darum auch keine stärkere oder schwächere Unterwerfung unter solche Konventionen. Ebenso unzureichend ist die Charakterisierung dessen, was Stil ist. Er soll in den reinen Addition seiner Teilmomente bestehen - was immerhin als Summe nicht dasselbe ist wie seine zuvor postulierte gesellschaftliche Relevanz -, das Resultat davon ist ein Zirkel: Ein einzelnes Stück pragmatischer Literatur gilt dann einem bestimmten Stil zugehörig, wenn sich in ihm die wesentlichen Stilmerkmale, die zuvor aus ihm destilliert wurden, wiederfinden (640).

Mit dieser Zielbestimmung für den Aufsatzunterricht ist HELMERS jedoch selber nicht zufrieden. Wir erinnern uns seiner Bemerkung über die elaborierte Sprechweise als Herrschaftsinstrument, nun präzisiert er diese Sprachkritik dahin, daß in dieser Gesellschaft "Manipulation durch Sprache" geschehe. Ungeachtet der Tatsache, daß sich dahinter vielleicht wiederum das Klischee vom alles lenkenden Trugmanöver der Herrschenden versteckt, könnte diese Auffassung als guter Grund dafür gelten, sich mit den Sprachprodukten dieser Gesellschaft, soweit sie nicht als Dichtung bereits in anderen Unterrichtsbereichen behandelt werden, analytisch zu befassen.

HELMERS jedoch geht den falschen Weg der formalen Deduktion, um von der bisherigen Bestimmung des Aufsatzunterrichts als Lernbereich der Produktion von Texten zu dem Ziel der Analyse pragmatischer Texte zu gelangen:

"Produktion ist aber unmöglich ohne vorausgehende Analyse. Lernziel der schriftlichen Gestaltungslehre ist daher: Produktion und kritische Analyse pragmatischer Sprache." (641)

Wohlgemerkt: HELMERS spricht nicht davon, daß es sinnvoll wäre, vor der Produktion eigener pragmatischer Texte erst das vorhandene Textmaterial kritisch zu untersuchen, um daraus die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen, vielmehr behauptet er die Unmöglichkeit der Aufsatzerziehung ohne vorangehende Analyse und behauptet damit zugleich die Nichtexistenz einer jahrhundertealten Schreiberziehung, der es sehr wohl ohne Analyse möglich war, alle möglichen Sorten von Aufsätzen produzieren und nachgestalten zu lassen.

Eine weitere Ungereimtheit ist in diesem Urteil bereits angedeutet: Insoweit sich Produktion und Analyse auf dieselben Gegenstände beziehen, folgt daraus die Identität der verschiedenen Aufsatzarten und der je herrschenden pragmatischen Textsorten. D.h. die Genres der Aufsatzerziehung (Erlebnis- und Besinnungsaufsatz beispielsweise) sollen die Texte sein, die die Gesellschaft auch als die in ihr verwendeten Zweckschreiben verlangt.

Zu welchem problematischen Konsequenzen der behauptete notwendige Zusammenhang von Produktion und Analyse führt, verdeutlicht H. RIEMENSCHNEIDER, der diesen 'Lehrsatz' HELMERS' gleichsam umgekehrt auf den Literaturunterricht anwendet. Er will zwar nicht einer "Orientierung der Aufsatzlehre an literarischen Mustern" das Wort reden, behauptet aber dennoch, daß "der heutige wie der künftige Literaturunterricht nicht auf kreativ-eigensprachliche Übungen (wird) verzichten können, die (...) dem Verständnis der jeweiligen literarischen Struktur dienen." (642).

Bei HELMERS macht sich schließlich auch noch geltend, daß er die Unterscheidung von pragmatischer und ästhetischer Sprache nur recht unzureichend getroffen hat. Die im Sinne der Informationstheorie BENSES bloß quantitativ unterschiedenen Gegenstände behaupten letztlich ihre Identität, was wenigstens in der gemeinsamen Zielbestimmung zum Ausdruck gelangt, auf wel-

che der Unterricht in beiden Sprach'sorten' gerichtet ist: "Aufsatzunterricht und Literaturunterricht vermitteln literarische Bildung" (643). Mit dieser Aussage wird aber die vorausgehende Trennung der beiden Lernbereiche und ihre getrennte Abhandlung vollends uneinsichtig, und auch HELMERS gelingt es kaum, einen plausiblen Grund dafür zu finden und so greift er schließlich zurück auf die Systematik seiner kategorialen Bildung:

"Aus dem übergeordneten Blickwinkel der literarischen Bildung erscheinen die literaturpragmatische Bildung der Gestaltungslehre und die literarästhetische Bildung des Literaturunterrichts als zwei Zweige desselben Stammes. Der systematische Aspekt erfordert es, daß beide Zweige zunächst für sich betrachtet werden."

Daß diese didaktischen Überlegungen für die Unterrichtswirklichkeit nicht allzu bedeutsam sind (und man sich darum mit einigem Recht nach dem Zweck des ganzen Unterfangens fragen muß), gesteht HELMERS ein paar Sätze später selber freimütig:

"Im Unterrichtsvollzug jedoch werden Gestaltungslehre und Literaturunterricht - insbesondere auf den höheren Bildungsstufen - miteinander verbunden." (644)

Hatte HELMERS eingangs dieses Kapitels die Begriffe "Stil" und "Gestalt" noch als gesellschaftliche bzw. als historische, jedenfalls als abhängige Größen zu fassen versucht, was er, wie in allen anderen Kapiteln auch in einem historischen Exkurs über die Geschichte der Gestaltungslehre exemplifizierte, so scheut er sich nun nicht, dieses Urteil zu revidieren:

"Die Begriffe Stil und Gestalt sind also in ihrer inhaltlichen Ausfüllung historisch relativ. Über solche Relativität des Stils ragen abstrakte Stilkriterien, die damit einen systematisierenden Sinn erhalten. Es sind die Kriterien der Sachgemäßheit, Wahrhaftigkeit und Wirksamkeit." (645, Hervorhebg.v.V.)

Diesen Stilkriterien ordnet er in einem Kommunikationsdreieck noch Bestandteile seines Kommunikationsmodells zu, so daß sich

die Korrelationen Wirksamkeit/Hörer, Wahrhaftigkeit/Sprecher und Sachgemäßheit/Gegenstand ergeben. Allerdings geben allein die Austauschbarkeit der Pole (warum soll Wahrhaftigkeit/Gegenstand z.B. nicht ebenso möglich sein) wie auch die völlig undurchsichtige Differenz von Wahrhaftigkeit und Sachgemäßheit beredtes Zeugnis von der Aussagekraft dieses Modells.

Im Zentrum seiner Gestaltungslehre steht, wie nicht anders zu erwarten, das Problem der verschiedenen Aufsatzformen, der "gesellschaftlich relevanten Darstellungsarten", und die Suche nach einem akzeptablen Einteilungsprinzip. HELMERS geht die Frage historisch an und zählt einige Einteilungskriterien auf, welche, wie beispielsweise das von MARTHALER gebrauchte Begriffspaar Nebeneinander/Nacheinander, verworfen werden. Das Einteilungsprinzip, welches er schließlich wählt, ist ebenfalls nicht neu. In der Unterscheidung subjektiv/objektiv ist seiner Meinung nach ein "relevantes stilistisches Ordnungsprinzip" getroffen (646). Daß er sich damit die bekannten Schwierigkeiten der Aufsatzdidaktik einhandelt, die ja bereits lange vor ihm diesem Einteilungsprinzip gefolgt ist, braucht nicht gesondert erörtert zu werden. Der Versuch, diese Schwierigkeiten zu lösen, endet über den Umweg einer nicht explizierten Widerspiegelungstheorie, wobei der Begriff Dialektik zum wiederholten Male nicht geschont wird, in dem Zugeständnis, daß die getroffene Unterscheidung, recht besehen, gar keine ist:

"Zwischen Subjektivität und Objektivität besteht eine dialektische Beziehung. Die Tätigkeit des Subjekts spiegelt das Objekt im Bewußtsein wider; und die Erkenntnis der objektiven Realität ist an ein erkennendes Subjekt gebunden. Subjektive Darstellungsarten indizieren also auf keinen Fall eine Überbetonung des Subjektiven, einen Subjektivismus. Von daher ist die Einteilung in die beiden Darstellungsgrundformen nicht mehr als eine dialektisch zu verstehende Hilfskonstruktion (...)" (647)

Nach dem Bekenntnis, daß für "die Konstruktion des Lehrplans (...)" nicht so sehr die Grundformen (...), sondern vielmehr

die gesellschaftlich relevanten Darstellungsarten von Bedeutung" seien, ist der Leser gespannt auf ein sich von der bisherigen Klassifikation unterscheidendes Modell. HELMERS jedoch hat nichts weniger vor, als ein solches zu entwickeln. Nachdem er auch bei der Bestimmung der gesellschaftlichen Relevanz dem Dilemma seines reformistischen Unterrichts nicht auszuweichen wußte und seine Darstellungsarten nach "den in der Praxis und für die progressive Veränderung der Praxis notwendigen Sprechsituationen" auszurichten versprach, hat er dieses widersprüchliche Kriterium längst vergessen, als es tatsächlich an die Skizzierung der Darstellungsarten geht (648). Und so nimmt seine Aufteilung in subjektive und objektive Grundhaltung, aus welchen sich ein System mit fast allen bekannten Aufsatzarten ergibt (im übrigen dem MARTHALERS nicht unähnlich), nur den Wunder, der in ihrer soeben behaupteten Ungeeignetheit für die Modellerstellung mehr als ein Lippenbekenntnis erblickt hatte (649).

Auch in seinen abschließenden Bemerkungen zur Aufsatzbeurteilung, in welcher nicht nur er ein "besonderes didaktisches" Problem erblickt, welches noch "keine befriedigende Lösung" gefunden habe (650), schlägt sich die Unklarheit darüber, was HELMERS unter gesellschaftlicher Determination versteht, nachteilig nieder. Nimmt man nämlich seine Aussage, daß der "jeweilige Sprachstil (...) gesellschaftlich bedingt" ist, ernst, so macht sie letztlich seine Beurteilungskriterien (Aufgabengemäßheit, Komposition, Folgerichtigkeit, stilistische Feinstruktur) überflüssig, ja sinnlos, da nicht mehr das einzelne Individuum, der Schüler also, für seine Leistung verantwortlich zu machen ist und die Erkenntnis, die diesen Widerspruch aufzulösen vermöchte, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse gerade die sind, welche die Menschen selber produziert haben, dem Helmerschen Gedankengang fremd bleibt (651).

2.3.1.6 Sprachbetrachtung. Von der Sicherheit einer fragwürdigen Grammatik

Im vorletzten der sieben Lernbereiche, dem "kognitiven Sprachbetrachten" nimmt sich HELMERS die Gegenstände Sprachlehre und Sprachkunde vor, über deren allgemeine sprachwissenschaftliche Basis er schon recht ausführlich im grundlegenden Teil ("Sprache und Mensch") referiert hatte; in der Lernzielbeschreibung verdeutlicht er sogleich die Differenz der beiden Gegenstände:

"Lernziel der kognitiven Sprachbetrachtung (...) ist das Erkennen grammatischer und etymologischer Strukturen der Sprache." (652)

Die Tatsache, daß sich nicht sofort, wie in den anderen Lernbereichen, eine Explikation dieses Lernziels, also was in diesem Bereich gelernt werden soll, anschließt, sondern eine Begründung desselben folgt, also warum Sprachbetrachtung im Unterricht getrieben werden soll, verweist auf die neuerdings heftig diskutierte Problematik dieses Lernbereichs, der als die "am meisten umstrittene Disziplin im Deutschunterricht angesehen wird" (653) und dessen Dysfunktionalität für die Sprecherziehung bereits erörtert worden ist.

Die Frage nach der Bedeutung dieses Lernbereichs für den Unterricht stellt sich, wie nach den grundlegenden Ausführungen nicht anders zu erwarten, als Frage nach dem Bildungswert:

"Diese Frage nach dem Bildungswert der Sprachbetrachtung kann nur im historischen Rückblick beantwortet werden." (654)

Die Antworten aber, die HELMERS aus dem historischen Rückblick erhält, mögen ihm durchaus Aufschluß über die traditionelle Begründung des Grammatikunterrichts geben - so kritisiert er nicht zu Unrecht die sich von W.v.HUMBOLDT und HEGEL herleitende Tradition des Sprachunterrichts als formale Denkschulung - Antworten auf seine Frage nach dem Sinn von Sprachunterricht kann auch der Einblick in die historische Genese nicht vermitteln, und so gelangt er in der Besprechung der historischen Legitimationsversuche zu einer Begründung, "in

der heute weitgehend die allein mögliche Lösung gesehen wird. Es ist der Hinweis auf die Spezifik der Sprachbetrachtung als Lernbereich des Deutschunterrichts", wobei die Formulierungen der früheren Auflagen den tautologischen Charakter dieser Aussage noch mehr verdeutlichen: "Sprachbetrachtung ist bildungswertig in sich selbst", heißt es dort anstelle von "Sprachbetrachtung ist ein spezieller Lernbereich." (655) Damit jedoch ist die Frage nach dem Bildungswert der Sprachbetrachtung auf ihren Ausgangspunkt zurückgefallen: sie hat ihn, weil sie bildungswertig ist, oder anders herum, die Faktizität dient als Grund für die Konstitution des Lernbereichs Sprachbetrachtung. Unter der Prämisse, daß die Schule Wissen über alle mögliche Gegenstände vermittelt, ist freilich eine Auswahl unmöglich, die bestimmten Relevanzkriterien folgen könnte. Die häufig von HELMERS zitierte gesellschaftliche Wichtigkeit der Gegenstände wird hier nicht bemüht, was im Falle der historischen Sprachbetrachtung auch 'verständlich' ist. So kann sich auch die Gleichwertigkeit von Grammatik- und Etymologieunterricht ergeben als Trennung in historische (Sprachkunde) und synchrone Grammatik (Sprachlehre). Über den Inhalt dieses Sprachunterrichts ist damit, außer daß die beiden Bereiche getrennt sind, noch nichts gesagt. Erinnern wir uns aber der grundsätzlichen, durch den Begriff Bildungswert ausgedrückten Differenzen von Wissenschaft und Schulbildung, so wird klar, daß auch dieser Lernbereich nicht der Vermittlung bestimmter Ergebnisse der Sprachwissenschaft dienen kann, die "Inhalte des Grammatikunterrichts" sind vielmehr wie die anderen Lernbereiche "didaktisch zu bestimmen", was von anderen Sprachdidaktikern als Unterschied zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik bezeichnet wird (656).

Die Bestimmung der "Aufgabe der elementaren Schulgrammatik" durch fünf Kriterien geschieht sodann in einer Weise, die mit der wissenschaftlichen Erkenntnis ihres Gegenstandes nur noch marginal (in einem Punkte nämlich) zu tun hat. Die Helmersche Schulgrammatik soll "ökonomisch", was den Wissensaufwand anlangt, "konsequent", was die Widerspruchsfreiheit betrifft, in

der Terminologie "eindeutig" und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit "international" sein; daneben soll sie auch noch "wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten." Daß die "herkömmliche grammatische Terminologie", die die Überprüfung durch die ersten vier Kriterien in HELMERS' Augen als einzige überstanden hat, gerade in diesem letzten Punkt versagt, bringt er auf die absurde Formel "wissenschaftlich relativ gesichert, wenn auch fragwürdig." (657)

Andererseits kommt selbst HELMERS nicht umhin festzustellen, daß die sog. wissenschaftliche Grammatik mittlerweile als generative, Dependenz- oder Valenzgrammatik durchaus andere Wege beschreitet als die von diesen kritisierte Regelgrammatik. Dennoch entscheidet er sich nicht, wie die meisten zeitgenössischen Sprachdidaktiker für eine der modernen Grammatiktheorien (658). Diese werden allenfalls nach der Einübung der traditionellen Terminologie ab der achten Klasse zusätzlicher Unterrichtsgegenstand. Die Gegensätzlichkeit der verschiedenen linguistischen Systeme jedoch nimmt er zum Anlaß für einen prinzipiellen Skeptizismus und sagt voraus, daß "die Linguistik (wie jede Wissenschaft) immer wieder veränderte Forschungsergebnisse hervorbringen" wird (659).

Damit hat HELMERS auch dem letzten Zweifler klargemacht, daß von der modernen, pluralistischen Wissenschaft her gesehen es gar keinen Weg zu gesichertem Wissen über die Unterrichtsgegenstände geben kann, daß sich das 'Was' und 'Wie' ihrer Behandlung jedenfalls nicht ihrer Erkenntnis verdankt.

Daß er dennoch die generative Grammatik in bestimmter Weise favorisiert, indem er ihr "besondere didaktische Bedeutung" beimißt, hat seinen Grund nicht darin, daß er ihr größere wissenschaftliche Dignität nachsagen möchte, vielmehr vermutet er - sehr zu Unrecht, wie bereits gezeigt wurde -, in ihr die Möglichkeit, "die Grundlagenforschung zum Lernbereich Sprachtraining auf eine fundierte Basis zu stellen" (660).

2.3.1.7 HELMERS' Literaturdidaktik und ihre Kritiker.

Eine Gratwanderung zwischen Wissenschaft und Unterricht

Nicht zum ersten Mal, aber selten in so ausführlicher Weise, bedient sich HELMERS Formulierungen aus den präzisierten DDR-Lehrplänen der späten 60er Jahre, denen er insgesamt ihre Fortschrittlichkeit im Vergleich zu den bundesrepublikanischen anrechnet, um das Lernziel des letzten Lernbereichs zu charakterisieren:

"Lernziel des Literaturunterrichts ist die selbstständige und kritische Rezeption von Literatur. Im Literaturunterricht sollen die Schüler lernen, 'die Literatur allseitig und beziehungsreich als gesellschaftliches Phänomen, als gesellschaftsbedingte und auf die gesellschaftliche Entwicklung Einfluß nehmende Bewußtseinsäußerung zu verstehen.'" (661)

Genügte für die "Sprachbetrachtung" noch der Hinweis auf ihre Faktizität als Begründung dafür, auch weiterhin als Lernbereich in einem fortschrittlichen Deutschunterricht zu existieren, so versucht HELMERS in den neueren Auflagen - als Reaktion auf die sich vorzüglich an seinem Literaturunterricht entzündende Diskussion - diesen Lernbereich durch Verweis auf ein übergeordnetes Lernziel zu begründen:

"Der Erwerb der Rezeptions-Kompetenz von Literatur ist kein Selbstzweck, sondern ist zu sehen auf dem Hintergrund der allgemeinen Persönlichkeitsbildung der Schule." (662)

Allerdings bedient er sich hier eines Verfahrens, das er bislang heftig kritisiert und soweit als möglich vermieden hat: er bindet das Lernziel des Literaturunterrichts an ein allgemeines Erziehungsziel an, an welchem er schon eingangs die fehlende Präzision bemängelt hatte, die auch nicht durch die Ersetzung durch mehrere Funktionsziele (Kritikfähigkeit, soziales Verhalten, Mündigkeit u.a.m. (643)) hergestellt werden kann, denn bereits im "Grundlegenden Teil" hatte sich ja gerade bei seinem ersten und obersten Erziehungsziel Emanzipation, auf welches diese Teilziele alle hindeuten, eine fol-

genschwere Unklarheit ergeben.

Die bereits vom Aufsatzunterricht her bekannte Trennung der Lernbereiche in ästhetische und pragmatische Literatur wird nun zum Zwecke einer weiteren Spezifizierung des Literaturunterrichts mit Begriffen der informationstheoretischen Ästhetik ausgeführt, obgleich er einige Seiten später ein solches Verfahren als der Didaktik nicht angemessen ablehnt:

"Prinzipiell entsprechen die Kategorien einer Theorie der literarischen Bildung ~~nicht~~ den Kategorien einer Theorie der Literatur." (664)

Bei dem Verfahren, das dieser Maxime widerspricht, ist wiederum M. BENSE sein Gewährsmann:

"Ästhetische Literatur unterscheidet sich von pragmatischer Literatur durch einen höheren Grad sprachlicher Ordnung. Beim Prozeß der Produktion ästhetischer Texte wird aus dem Repertoire der Sprache durch kreative Selektion eine ästhetische Sprachstruktur geschaffen. Die ästhetische Information verschiebt den 'Charakter der Zeichenfolge in die Richtung höherer Unwahrscheinlichkeit, höherer Innovation, Überraschung, Fragilität, Unbestimmtheit' (M.Bense)." (665, Hervorhebg.v.V.)

Zu welch absurden Resultaten solche Art statistischer Ästhetik gelangt, deren Reduktion des Formbegriffes auf mathematische Relationen bereits ADORNO an der älteren Ästhetik kritisiert hat (666), wie sehr sie als quantitatives Verfahren die Besonderheit ihrer Gegenstände verfehlt, wurde schon angemerkt. HELMERS läßt es aber nicht mit dieser Anwendung auf die Trennung zweier Lernbereiche bewenden, vielmehr dient ihm diese -freilich erst neuerdings bevorzugte- Ästhetik auch noch dazu, den Lernbereich der ästhetischen Bildung weiter aufzugliedern:

"Ästhetische Literatur ist ein Sammelbegriff für verschiedene literarische Teilbereiche - nämlich für Dichtung, Unterhaltungsliteratur, Reklameliteratur." (667)

Dennoch ist es HELMERS mit der Umbenennung seines Unterscheidungsmerkmals für alle Sorten Texte (was bei der Differenzie-

rung von pragmatischer und ästhetischer Literatur noch "Grad der sprachlichen Ordnung" hieß, besitzt nun den Namen "Grad der ästhetischen Ordnung") nicht gelungen, das Spezifikum ästhetischer Texte, ihren Kunstcharakter zu fassen. Vielmehr gilt ihm als das einigende Band aller ästhetischen Literatur ihr Charakter als Kommunikationsmittel, womit er zu allem Überfluß - man denke nur an seine eigene Kritik an BÜHLERS Funktionsmodell - auch noch das Wesentliche der Sprache verfehlt:

"Diese drei Teilbereiche ästhetischer Literatur unterscheiden sich nach der Art der literarischen Kommunikation und nach dem Grad der ästhetischen Ordnung. Die literarische Kommunikation durch Dichtung ist abhängig von deren Kunstcharakter, die Kommunikation durch Unterhaltungsliteratur ist von dem jeweiligen Zweck des Unterhaltens bedingt; die Kommunikation der Reklameliteratur wird gesteuert durch den Zweck der Werbung." (668)

Außer der Rangordnung: Dichtung, Werbung und Unterhaltungsliteratur, pragmatische Literatur beinhaltet diese tautologische Beschreibung der Bereiche des Literaturunterrichts noch aufschlußreiche Charakterisierungen einzelner Gegenstände. So sagt HELMERS der Reklameliteratur nach, sie wolle über Waren informieren, was allerdings nicht immer ohne Einschränkung gelinge:

"Reklameliteratur will über Waren orientieren; in der kapitalistischen Wirtschaft haftet dieser akzeptablen Zielsetzung häufig die Tendenz zur Konsumüberredung an." (669)

Er verkehrt damit gerade das wirkliche Verhältnis: der Zweck dieser Texte ist die Konsumüberredung, daß damit eine objektive Orientierung in den seltensten Fällen - gleichsam per Zufall - verbunden ist, hätte ihn, wenn schon nicht ein Kurzstudium der Litfaßsäulen oder der Volksmund ('Jeder Krämer lobt seine Ware'), so doch vielleicht die stets und ständig beklagte Diskrepanz von Warentest und Firmenreklame lehren können.

Hatte HELMERS in seinem bereits 1960 gegen W. KAYSER gerichteten (vgl. dazu S.251ff) und 10 Jahre später mit Erweiterungen

erneut publizierten Aufsatz "Die 'Wahrheit' in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts" wenigstens die Ausgangsfrage noch richtig gestellt, indem er zuerst bestimmen wollte, was Dichtung ist (ihre "Wahrheit") und sodann erst die didaktische Frage nach ihrer Vermittlung im Unterricht (die Frage nach dem "Lehrplan") formulieren wollte (670), so wendet er sich in den neueren Auflagen seiner Didaktik sogleich dem Problem des Erziehungswertes der Dichtung zu:

"Die Frage nach den möglichen gesellschaftlichen Funktionen der Dichtung ist gleichbedeutend mit der didaktischen Frage nach dem Erziehungswert der Dichtung. Drei gesellschaftlich-historisch bedingte Möglichkeiten werden gesehen (...):

- a) Dichtung kann als Gesellschaftskritik eine 'kritische Erkenntnis' (...) vermitteln.
- b) Dichtung kann als Utopie (...) 'neue Möglichkeiten menschlicher Existenz' entwerfen.
- c) Dichtung kann als Aufklärung verkündend eine konstruktive 'Bestätigung des Selbstverständnisses einer Ideologie' vornehmen (...)" (671)

Desavouiert sich diese Bestimmung doppelt, indem sie zum einen von einer bloßen Möglichkeit und also auch von ihrem Gegenteil spricht, darüber hinaus den Erziehungswert der Dichtung an etwas von der Dichtung Unterschiedenem, ihren Funktionen orientieren will, so werden zum dritten diese möglichen Funktionen, wie die ausführlichere Darlegung in seinem Aufsatz zeigt, in höchst merkwürdiger Weise gefaßt. KAFKAs "Verwandlung", die mit den von ihm selbst zitierten Worten einsetzt

"Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt",

dient ihm als Exempel für Dichtung als Utopie, ja als "Vorentwurf menschlichen Daseins" (672, Hervorhebg.v.V.); die gesellschaftliche Funktion der literarischen Belege für die beiden anderen Möglichkeiten ("Historia" von D.Johann FAUSTEN und E.T.A. HOFFMANNs Erzählung "Der goldene Topf") beruhen auf dem schlichten Faktum, daß Gesellschaft als Inhalt in ihnen vorkommt (673).

Wenn also der Erziehungswert der Dichtung in ihren möglichen gesellschaftlichen Funktionen, diese wiederum in den gesellschaftlichen Inhalten gefunden werden, so ergibt sich zwingend der (Kurz)-Schluß, den er in der Einleitung zu seinem Buch "Moderne Dichtung im Unterricht" vollführt:

"Für dieses Kriterium (den Erziehungswert des Textes, Anm.) ist insbesondere der Inhalt eines Textes wichtig." (674)

Allemaal aber handelt sich eine solche Literaturtheorie erhebliche Schwierigkeiten bei der Behandlung solcher literarischer Formen ein, wie etwa der Lyrik, deren gesellschaftliche Funktion zumeist nicht darin zu entdecken ist, daß Gesellschaft als Thema auftritt (675). Auch muß sie - anders als manche ihrer Kritiker, die in sog. 'Negativtexten' die ideologische Funktion von Literatur aufspüren wollen - darauf bedacht sein, eine möglichst "progressive Auswahl der Inhalte" zu treffen (676).

Immerhin aber beharrt HELMERS, was den Literaturunterricht anlangt, auf dem Standpunkt, daß die Schule etwas an ihre Schüler zu vermitteln habe und nicht deren Bedürfnisse und Interessen zum Ausgangspunkt nehmen dürfe. Im Gegensatz zu einer seit den Tagen der Reformpädagogik virulenten Position, welche die "Lesemotivation" der Schüler die Stoffauswahl treffen lassen möchte (M. DAHRENDORF u.a.) und die wie z.B. GEIGER/VOGT der Helmerschen Konzeption "autoritativen Gestus" und das Befahren einer "literaturpädagogischen Einbahnstraße", die immer "auf die Schüler zu, niemals von ihnen ausgeht", vorhalten (677), lehnt es HELMERS ab, "den Literaturunterricht ausschließlich an die Praxis erkennbarer 'Leseinteressen' anzupassen" (678).

Nach diesem Plädoyer für die Fixierung des Erziehungswertes der Literatur an ihren jeweiligen Inhalt überrascht nun freilich die im nächsten Abschnitt, der von der Konstruktion des Lehrplans des Literaturunterrichts handelt, einsetzende Kritik an dem moralischen Aufbau des Lehrplanes:

"Durch Literatur, speziell durch Dichtung, sollen im Kurzschluß Moraleffekte vermittelt werden. Bürgerliche Moralkategorien sind es, die Auswahl und Anordnung der Texte bestimmen." (679)

Einigermaßen verwundert muß man nun zur Kenntnis nehmen, daß HELMERS am bürgerlichen Literaturunterricht vor allem "das Ausgehen von den literarischen Inhalten als einzigem didaktischen Lösungsweg" bemängelt, mit Zufriedenheit für die gegenwärtige didaktische Situation jedoch feststellt:

"Mit dem Ausklang der bürgerlichen Epoche (!) ist allmählich seit 1950 der moralisierende Literaturunterricht zurückgegangen (...)" (680)

Man weiß an solcher Stelle allerdings nicht, worüber man sich mehr wundern soll: über die Ignoranz, was die gesellschaftlichen Bedingungen betrifft, in denen HELMERS selber lebt und wirkt, oder über das Verdikt über einen Leseunterricht, der sich an bestimmten Inhalten, allemal moralischen, festgemacht hat, wo er doch selber die ganze Zeit zwar für andere, 'progressivere' Inhalte Partei ergriffen hat, die für sich auch nicht anders werben können, als daß sie als fortschrittlich, progressiv etc. gelten wollen und darum auf den Konsens, die moralische Zustimmung zu den mit ihnen verfolgten Zielen angewiesen sind.

Diese kann ihnen aber mit dem gleichen Recht, mit dem sie von HELMERS gefordert wird, von den Angesprochenen auch vorenthalten werden, wenn diesen die Progressivität nicht groß genug ist oder, an ihrem Standpunkt gemessen, kaum vorhanden zu sein scheint. Da sich über solche Zwecke (Normen) schlecht rechten läßt, gerät HELMERS auf diese Weise nicht selten in die Komplizenschaft des traditionellen Literaturunterrichts, den er doch selber kritisiert, ebenso wie er seine Kritiker ohne Umschweif in diese von allen gemiedene Ecken stellen kann. Das ist der wirkliche Kern der Auseinandersetzung um "Reform und Scheinreform" (681).

Immerhin wird eines an dieser problematischen Konzeption HELMERS' klar: die nicht, bzw. völlig unzureichend getroffene

Bestimmung des Gegenstandes Literatur macht sich so weit geltend, daß er über ihren an die gesellschaftlichen Inhalte gebundene Erziehungswert hinaus nach anderen Merkmalen Ausschau halten muß, die er für den Aufbau seines Lektürelehrplans verwenden kann.

Ein derartiges Merkmal meint er in dem - wiederum der DDR-Lehrplan-Diskussion entlehnten - "gegenstandsspezifischen Kriterium" entdeckt zu haben, über welches in seiner Entgegensetzung zum moralisierenden Literaturunterricht schon so viel bekannt ist, daß es nichts mit den Inhalten der literarischen Gegenstände zu tun hat, diese also nicht die Spezifik ihres Gegenstandes treffen. Die Annahme, daß es sich hierbei um eine strukturelle Konzeption handelt, die HELMERS nicht zu Unrecht den Vorwurf des Formalismus, Positivismus u.a.m. eingetragen hat, bestätigt sich sogleich, wenn er die zwei Kategorien eines gegenstandsspezifischen Curriculums nennt:

"Die erste Kategorie bezieht sich auf das literaturwissenschaftliche System der Genres (...). Das zweite Prinzip bezieht sich auf das System der literatur- und gesellschaftshistorischen Epochen." (682)

Die seit der Konstruktion seines gattungspoetisch aufgebauten Lehrplans nicht mehr nachlassende Kritik, von der er explizit IDEs "Bestandsaufnahme Deutschunterricht" erwähnt, veranlaßt HELMERS in der siebten Auflage, sich gegen zwei, wie er es nennt, "Mißverständnisse" zu verwahren. Zum einen beabsichtige er mit diesem Lehrplan keineswegs, "eine Art 'Gattungspoetik' zu lehren", wenn man ihm dies unterstelle, liege ein "Denkfehler" auf Seiten seiner Gegner vor in Form einer "Verwechslung von Lehrplan und aktuellem Unterricht". Vielmehr beharrte er dieser Kritik gegenüber auf seinem Prinzip:

"Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Text mit all seinen gesellschaftlich relevanten Faktoren." (683)

Warum es dieses Hinweises bedarf, obgleich er doch gegen die

von ihm sog. Schwärmer mit der Überzeugung des gestandenen materialistischen Ästhetikers behauptet: "In der Frage nach Gattungen und Genres ist die materialistische Ästhetik am weitesten vorgestoßen" (684), liegt daran, daß es eben eine solche "materialistische Ästhetik" nicht gibt, an ihrer Stelle aber einige unterschiedene Ästhetiken und zahllosen Einzeluntersuchungen, von denen die relevanten jedenfalls nicht einem bloß formalen Gattungsbegriff Helmersscher Provenienz huldigen (685).

Andererseits hat HELMERS nicht Unrecht mit der mittlerweile wiederholt aufgetauchten Feststellung, daß der Unterricht nicht den Strukturen des Lehrplans folgen müsse. Er muß sich dann aber die Frage gefallen lassen, welchen Sinn für die Bestimmung der Unterrichtspraxis ein solcher 'wissenschaftlich' konstruierter Lehrplan haben soll, wenn es in dieser Praxis sowieso stets ganz anders aussieht.

Dem zweiten 'Mißverständnis', sein Literaturunterricht führe zur "neutralen Literaturbetrachtung", zum Positivismus, hält er im Grunde genommen dasselbe Argument entgegen:

"Das Verstehen der literaturspezifischen Strukturen ist Voraussetzung für die Realisierung der gesellschaftlichen Funktionen der Literatur (...)"
(686)

Außer der gewaltsamen, durch kein Argument belegten Verknüpfung von Form, in der er das Spezifische seines Gegenstandes zu finden hofft, und Inhalt als Erziehungswert hält hier HELMERS noch an der idealistischen Vorstellung fest, in einem derart verfahrenen Unterricht könnten Gesellschaftskritik, Utopie etc. realisiert werden - eine Position, die sehr dem Vertrauen PIELOWS auf die unbedingte Wirksamkeit der Literatur ähnelt (s.S.322ff).

Nach diesem erneuten Eintreten für die gesellschaftlichen Funktionen der Texte, also ihre Inhalte, folgt nun endgültig das Schema des Lehrplans, aufgebaut nach der "Dreifaltigkeit der Gattungen, diesem Zentralfetisch aller literaturgläubigen Äternisten", wie G. BAUER es polemisch nennt (687). Auch den Grund für dieses Aufbauschema, zu dem noch die einzelnen

Bildungsstufen hinzutreten, verschweigt HELMERS nicht, er liegt bemerkenswerter Weise nicht in der dubiosen Gegenstandsspezifität:

"Die Einteilung nach Gattungen (...) ist kein Auswahlprinzip, sondern garantiert die Berücksichtigung der Grundformen literarischer Kommunikation." (688)

Sicherlich wäre es auch HELMERS schwer gefallen, mit der Elle der gesellschaftlichen Relevanz, seines ansonsten so beliebten Kriteriums, die unterschiedlichen Genres und Subgattungen des gesamten literarischen Spektrums zu messen und dann auszuwählen. Statt dessen erhalten alle ihr Recht auf unterrichtliche Behandlung, denn HELMERS liegt an der Bekanntheit der Schüler mit dem Faktum Literatur in seiner ganzen Breite und Vielgestaltigkeit. Zu dieser Kenntnis gehört auch die Bekanntheit mit diesem Spektrum in seiner historischen Entwicklung. Einen literaturgeschichtlich aufgebauten Lehrplan hält HELMERS darum ebenso für möglich. In seinem gattungspoetisch strukturierten Curriculum sieht er in der Vervollständigung der sog. "Verstehensketten" eine Möglichkeit, vor allem auf der Sekundarstufe II diesem anderen Gliederungsprinzip gerecht zu werden, was ihm allerdings wegen der Formalität auch dieses Konstruktionsprinzips den Vorwurf eingebracht hat, daß sich "die geforderte Verbindung der Literatur mit Geschichte und Gesellschaft (...) in der Konkretisation (verflüchtigt)" (689).

Spät, allzu spät, denn die didaktischen Konsequenzen aus der mangelhaften Bestimmung seines Gegenstandes sind längst getroffen, kommt HELMERS noch auf das Verhältnis von Literaturwissenschaft und literarischer Bildung zu sprechen. Bildete in seiner bereits mehrmals erwähnten Kontroverse mit W.KAYSER die wissenschaftliche Erkenntnis des Gegenstandes noch die Voraussetzung, um die Frage der Aufgaben des Literaturunterrichts beantworten zu können, so ist mittlerweile die "wissenschaftliche Theorie der Literatur (...) eine Hilfwissenschaft für die wissenschaftliche Theorie der literarischen Bildung" geworden (690), was freilich einen HELMERS-Kritiker nicht davon abhalten kann, diesem vorzuhalten, er habe die

"Didaktik endgültig zur 'ancilla theoriae', zur Magd der herrschenden Wissenschaft" gemacht (691).

Zunächst versucht HELMERS die beiden Disziplinen voneinander abzugrenzen:

"Wo Literaturwissenschaft allein unter dem Etikett bestimmter Lernziele betrieben wird, verliert sie an wissenschaftlicher Dignität."

Um diesen Verlust braucht die Didaktik gerade nicht zu bangen, denn die Abwesenheit dieser wissenschaftlichen Dignität ist gerade ihr Vorzug, der ihr eine neue Art von Wissenschaftlichkeit garantiert, hat sie es doch bereits mit einem 'neuen', von ihr 'zubereiteten' Gegenstand zu tun:

"Wo sich die Theorie der literarischen Bildung mit dem literarischen Werk beschäftigt, tut sie es unter der Voraussetzung, daß der literarische Text ein Element der Bildung geworden ist." (692)

Ist einmal die Differenz der beiden Wissenschaften festgemacht, die darin gipfelt, daß die Kategorien beider prinzipiell einander nicht entsprechen, so läßt sich andererseits das Wissen, daß beide mit demselben Gegenstand zu schaffen haben, nicht unterdrücken, und die derart motivierte Suche nach den Gemeinsamkeiten wird bald fruchtbar:

"Literatur und literarische Bildung sind aufeinander angewiesen. Literatur existiert nur vermöge ihrer gesellschaftlichen Funktion, die durch Bildung tradiert wird; literarische Bildung ermöglicht Rezeption von Literatur. So gesehen sind Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik unterschiedliche Akzentuierungen im Hinblick auf den Gegenstand Literatur." (693)

Freilich geht auch diese Gleichung nicht auf: die gesellschaftlichen Funktionen, einige Seiten zuvor nur als mögliche Aspekte der Dichtung gesehen, haben sich nun zu ihrem existenzbestimmenden Merkmal entwickelt, zugleich aber sind sie identisch mit dem Erziehungswert, der pädagogischen Intention, die mit ihnen verfolgt werden soll. Über das Verhältnis von Literaturwissenschaft und Didaktik wissen wir jetzt immerhin so viel: die Literaturdidaktik richtet ihr Interesse auf dieselben

Gegenstände wie die Literaturwissenschaft, sie bemächtigt sich allerdings ihres Gegenstands in einer Weise, die die Erkenntnis dessen, was er wirklich ist, verhindern muß, um den so nicht erkannten Gegenstand als Bildungs- bzw. Erziehungswert wirken zu lassen.

Daß auch die Kritik an HELMERS, indem sie ebenfalls vom didaktischen Standpunkt aus unternommen ist (freilich einem anderen, der für sich das Epitheton progressiv beansprucht), diesen grundsätzlichen Mangel nicht aufgreift, ihn vielmehr reproduziert, mag nochmals ein Argument aus der Diskussion um Schwärmerei oder Aufklärung belegen. G. BAUER attestiert dem Helmerschen Literaturunterricht zunächst, im Vergleich zu früher, Liberalität, hält ihm dann aber einen "Rückfall (...) hinter den gegenwärtigen Stand der Curriculum-Diskussion" vor, indem er seine Lernzielformulierung abqualifiziert:

"Das 'Lernziel' des Literaturunterrichts ist halt, Literatur zu 'verstehen'." (694)

Doppelt also irrt diese 'Kritik'. Zum einen unterstellt sie HELMERS eine Intention, 'Verstehen', d.h. Verstehen von literarischen Gegenständen, die dieser nach ihrer programmatischen Verkündung gerade mittels der Suche nach dem Erziehungswert systematisch zerstört. Zum anderen gibt BAUER damit deutlich zu verstehen, daß er von diesem Lernziel selber nicht allzu viel hält, weil er von ihm keine Antwort auf die für ihn viel drängendere Frage, "wozu aber Literatur gelernt werden sollte", erwartet. Daß nun aber eine Haltung, die Erkennen der Gegenstände und pädagogischen Zweck, zu dem sie verwendet werden sollen, dergestalt trennt, daß dieser jenes verhindert, gerade nichts zurgesellschaftlichen Veränderung im Sinne BAUERS und all jener beiträgt, die sich zum Sachwalter der 'objektiven' Interessender Unterdrückten und Benachteiligten ernannt haben, dafür sollte doch HELMERS gerade ein warnendes Beispiel sein (695).

2.3.2 Linguistik als Superwissenschaft. D.C.KOCHANs Versuch der Didaktisierung der Kommunikations- kompetenz

Eine andere Variante in der jungen Geschichte der "Linguistisierung" des Deutschunterrichts, gleichsam die nächste Stufe nach der bruchstückhaften Adaption CHOMSKYs durch H. HELMERS und anderer, ausführlicherer Versuche, die generative Grammatik für den Unterricht nutzbar zu machen, stellen die Unternehmungen dar, die sich um den Begriff "kommunikative Kompetenz" scharen und bestrebt sind, Ergebnisse der Sozio-, Psycho- und Pragmalinguistik in den Deutschunterricht einzubringen (696). Ein beredtes Beispiel für die rasch um sich greifende Verbreitung dieser neuen Spezies von Sprachunterricht gibt innerhalb der wachsenden Zahl wissenschaftlicher Publikationen zu diesem Thema (697) der nächste hier kritisch besprochene Autor. Detlev C. KOCHAN, Didaktik-Ordinarius an der Pädagogischen Hochschule Berlin, ist nicht nur der Koautor des Taschenbuchs "Linguistik und Deutschunterricht", dessen von ihm verfaßten II. Teil wir nun näher untersuchen werden, er ist darüberhinaus auch Mit-herausgeber des Schroedel-Sprachbuches "Sprache und Sprechen". (698)

Schauen wir uns zunächst die Unterschiede zu HELMERS' zweifelsohne gescheitertem Versuch der Übernahme von Ergebnissen aus Soziolinguistik und generativer Grammatik etwas näher an. Im Gegensatz zu HELMERS vertritt KOCHAN die sog. Differenzkonzeption, die zwar auch die Existenz verschiedener Sprechweisen, welche verschiedenen Bevölkerungsschichten zugeordnet sein sollen, nicht leugnet, aber in Bezug auf Ausdrucksmöglichkeiten und logische Analysekapazität den verschiedenen Codes funktionale Äquivalenz, also Gleichwertigkeit, bescheinigt (699). KOCHAN verschweigt auch nicht den Grund, warum er die Defizit-Hypothese verwirft: sie sei "normativ gebunden", wohingegen die von ihm bevorzugte Theorie deskriptiv vorgehe, was in dieser Entgegensetzung sicherlich anzuzweifeln ist, denn die wenigen originären Untersuchungen (deutsche

vor allem) zur Sprachbarrierenproblematik beschreiben allemal auch Sprachverhalten. Darüberhinaus aber sei die Defizithypothese "nur auf schichtenspezifisches Sprachverhalten dixiert", was kein allzu großer Vorwurf sein kann, wenn sich darin das Wesentliche des Sprachverhaltens entdecken ließe. Zum Dritten seien bei dieser Fixierung "die fragwürdigen gesellschaftspolitischen Implikationen nicht zu überwinden" (700), was als Kritik einer soziolinguistischen Position freilich schlecht zu Gesicht steht, die selber von der prinzipiellen Erwiesenheit der Abhängigkeiten von sozialer Schicht, sprachlichem Verhalten und Schulerfolg ausgeht (701) und von daher ein Programm der Emanzipation, der "Sicherung der sprachlichen Sozialisation des Schülers" als Voraussetzung für die Realisation der objektiven Bedürfnisse entwickeln will (702).

Mögen die bislang für den Vorzug der Differenz-Konzeption angeführten Gründe auch nicht als besonders stichhaltig gelten, der nächste von D.C. KOCHAN angeführte Punkt überzeugt zumindest diejenigen, dem es weniger auf die Richtigkeit der Argumente als auf ihre Brauchbarkeit ankommt:

"Die Vorteile der Differenzkonzeption für die Sprachdidaktik liegen auf der Hand." (703)

Diese Vorteile der Differenzkonzeption bestehen nun genau darin, daß sie sich mit den Gegenständen befaßt, die KOCHAN auch als Merkmale der Unterrichtssituation meint identifizieren zu können: sie beschäftigt sich mit dem "kommunikativen Rahmen", dem "situativen Kontext", dem "funktionalen und interaktionalen Ansatz (...), durch den sich die Probleme der kommunikativen Kompetenz, die Komponenten des Sprachverhaltens (...) und bestimmte soziolinguistische Regeln (...) für die Sprachdidaktik deutlicher fassen und übernehmen lassen" (704).

Insofern sich mittlerweile verschiedene Bindestrich-Linguistiken mit dem Problem der kommunikativen Kompetenz auseinandergesetzt haben, ist KOCHAN damit auch der Kanon der Wissenschaften vorgegeben, die er für die Zwecke seines Sprachunter-

richts benutzen wird: Psycho- und Soziolinguistik und Pragmatik. Zugleich finden wir hierin den zweiten wesentlichen Unterschied zur Helmersschen Art der "Fundierung" seiner Didaktik. Bei diesem nahm die Sprachwissenschaft (in Form der traditionellen und generativen Grammatik) neben Literatur- und Erziehungswissenschaft den Rang einer Grundwissenschaft ein, Psychologie und Soziologie gesellten sich als Nachbarwissenschaften hinzu. Bei KOCHAN nun hat sich das Verhältnis bereits umgekehrt. Letztere sind in der Verbindung mit Linguistik zum Fundament seiner Konzeption geworden (der Pragmatik gebührt der zweite Rang in der Relevanzskala), wohingegen die Sprachwissenschaft erst in nachgeordneter Position erscheint:

"Daß wir den Einfluß der Systemlinguistik und die sprachdidaktische Sichtung ihres Angebots erst an dritter Stelle, also nach Soziolinguistik und pragmatischer Linguistik, darstellen, ist für uns Programm." (705)

Freilich übersieht KOCHAN bereits an der Rangordnung seiner Haupt- und Nebendisziplinen die Tatsache, daß vor allem die von ihm referierten und angewendeten Formen von Bindestrich-Linguistiken selber Sprachtheorien sind, die ihr wesentliches Charakteristikum, wenn schon nicht in tatsächlicher Kritik, dann doch in der Erweiterung der Chomskyschen Grammatiktheorie finden. Darüberhinaus wird die Verbannung der Systemlinguistik ins Aschenbrödel-dasein nur solange anhalten, bis im Lernbereich "Reflexion über Sprache" wieder nach einer originären Grammatiktheorie verlangt wird.

Und CHOMSKY ist, wollte man die Wissenschaftsgeschichte personalisieren, tatsächlich der Grund, warum heute so manche sprachdidaktischen Konzeptionen sich am Lehrziel "kommunikative Kompetenz" orientieren, bzw. dieses als strukturierende Komponente verwenden. Auch KOCHAN selber scheint dies zu ahnen, wenn er die jüngste Geschichte des Deutschunterrichts beschreibt:

"Der unter dem Stichwort Linguistisierung sich anbahnende Wandel im Deutschunterricht entstammt dem gesellschaftspolitischen Engagement, den

Schüler als soziales und kommunikatives Wesen
zur Emanzipation zu befähigen." (706)

Allerdings liegt in dieser Aussage eine bemerkenswerte Unschärfe bei der Beschreibung der Ursachen dieses Vorganges beschlossen. Nicht emanzipatorische Strömungen (wie immer sie gefaßt werden mögen) haben diesen Wandel des Deutschunterrichts bewirkt, vielmehr ist die mittlerweile ja selbst wieder bekämpfte Linguistisierung zunächst nichts anderes als die Ersetzung bzw. Zurückdrängung alter, obsoletter Sprachtheorien durch neuere (vorzüglich die der generativen Grammatik) auf der Ebene der Wissenschaft (hier wäre nach den Gründen für diesen Wandel zu fragen) und ihr sukzessives Eindringen auf verstümmelte, da didaktisierte Weise in den Deutschunterricht (707).

In der Grammatiktheorie CHOMSKYS, welche für die bestimmten gesellschaftlichen Veränderungen entstammenden Zwecke Mobilität, Kreativität, Emanzipation etc. (vgl. dazu Kap.1.3.1) nutzbar zu machen schien, spielt der Begriff der Kompetenz eine entscheidende Rolle. Die nach und nach festgestellte Unbrauchbarkeit der Chomskyschen Grammatik für diese Intentionen aber, die sich viel mehr auf das aktuelle Sprechverhalten (Performanz) richteten denn auf das Konstrukt des idealen Sprecher-Hörers, schlägt sich gerade in ihrer 'kritischen' Erweiterung durch die Bindestrich-Linguistiken nieder und diese beginnt mit der Verlagerung des Interesses auf die Performanz (H. SCHWENK nennt ihr um einige Variable erweitertes Kommunikationsmodell gar "Performanzmodell" (708)) und endet vorläufig bei der "Theorie der kommunikativen Kompetenz" und der linguistischen Pragmatik.

Bevor wir auf den Versuch eingehen, diese stets an CHOMSKYS Begriffspaar Kompetenz - Performanz ansetzenden Sprachtheorien für den Unterricht nutzbar zu machen, zu "didaktisieren", wie der neudeutsche Terminus dafür heißt, werfen wir einen kurzen Blick auf zwei der vier von KOCHAN referierten Entwürfe (neben den Theorien von J.HABERMAS und D.WUNDERLICH diskutiert D.C.KOCHAN noch B.BADURAS "Soziologie der Kommunikation" sowie den zur "anthropologisch-ethnographischen

Richtung" zählenden DELL HYMES (709).

J.HABERMAS hat insbesondere durch seine Auseinandersetzung mit der Systemtheorie N.LUHMANNs entscheidend zur Verbreitung des Begriffs 'kommunikative Kompetenz' in Deutschland beigetragen (710). Gegen CHOMSKYs Trennung von Kompetenz und Performanz als der Menge der extralinguistischen Randbedingungen, die die aktuelle Kompetenzanwendung im Sinne einer Einschränkung tangieren, wendet er ein, daß sie nicht den Umstand berücksichtige, "daß die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden", diese also weder mit den extralinguistischen Randbedingungen (mangelndem Gedächtnis z.B.) noch den "sprachlichen Ausdrücken, die kraft linguistischer Kompetenz erzeugt werden" zusammenfallen (711, Hervorhebg.v.V.). HABERMAS würde also in der Frage "Ich frage Sie ernstlich, ob diese Unterscheidung etwas zur Erklärung des Phänomens Sprache beiträgt" seine der Sprechakttheorie (AUSTIN und SEARLE vor allem) entlehnte Unterscheidung von Satz (sentence) und Äußerung (production or issuance of sentence) dergestalt treffen, daß er als Satz den Inhalt der Frage "ob diese ...", als Äußerung oder situierten Satz oder Sprechakt das Ganze (also den 'performativen' Satz "Ich frage sie" und die Proposition, den Inhalt der Frage) bezeichnete (712). Nun könnte man diese Bemerkungen noch als linguistische Spielerei beiseite schieben, denn so viel ist immerhin von vornherein klar, daß auch ein situierter Satz immer noch ein Satz und auch ein Sprechakt immer noch Sprache ist, wenn HABERMAS aus diesen 'Einsichten' nicht eine "Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation", gar zwei Ebenen der Kommunikation schlußfolgerte, die, wenn sie nicht beide betreten würden, jede Verständigung verhinderten:

- "a) die Ebene der Intersubjektivität auf der die Sprecher/Hörer miteinander sprechen, und
- b) die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen (...). Der dominierende Satz einer elementaren Äußerung dient dazu, den Modus der Kommunikation zu bestimmen und damit den pragmatischen Verwendungssinn für den abhängigen Satz festzulegen." (713).

Allemal verlangt aber auch das Verstehen des "pragmatischen Verwendungssinnes", in unserem Beispiel also das Verstehen des performativen Satzes "Ich frage Sie" schlicht das Verstehen von Sprache, nichts anderes folglich als die Voraussetzung auch des Verständnisses des 'dominierten' Satzes, des Inhalts der Frage. Mit dieser Kritik an der Unterscheidung von linguistischer und kommunikativer Kompetenz (beides ist Sprachverstehen) ist freilich auch der Unterschied der beiden Ebenen dergestalt gefallen, daß sich aus dem Reden über verschiedene Gegenstände (einmal Kommunikation, bei HABERMAS Intersubjektivität genannt - einmal über den Inhalt der Kommunikation) nirgendwo zwingend die Differenzierung verschiedener Ebenen ergibt, ansonsten müßten sogar diese meine Äußerungen, eine neue, dritte Ebene der Kommunikation (Metakommunikation) oder 'Theorie' über die Sprechakttheorie konstituieren, wo sie doch auf nichts anderes als - Sprachverständnis rekurrieren.

So lautet also, und das ist mit HELD das Ergebnis unserer bisherigen Analyse, "Habermas' scharfsinnige Grundthese einer Universalpragmatik: Verständigung hat Verständigung zu ihrer Bedingung" (714). Zur Klärung des Phänomens Sprache, zu welchem Zweck HABERMAS die Kritik an CHOMSKY unternommen hatte, konnten diese grundsätzlichen Äußerungen ebenso wenig beitragen wie die folgende Klassifizierung der Sprechakte in Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa, in Felder also bedeutungsähnlicher Verben (715).

Die Unterscheidung von kommunikativem Handeln und Diskurs, der symmetrischen, herrschaftsfreien Form der Kommunikation, braucht an dieser Stelle noch nicht zu interessieren, zumal dieses Konstrukt auch KOCHAN zu erheblichen Zweifeln Anlaß gibt. Freilich ließe sich auch an ihr, wie aus der daraus abgeleiteten "Konsensustheorie" der Wahrheit, die ihr Problem statt es zu lösen, immer nur wieder verschiebt (715 a), das Scheitern der gesamten Habermasschen Vorüberlegungen zur Kritik der Chomskyschen Sprachtheorie nachweisen. Damit ist allerdings nicht nur der Schiffbruch solcher Sprach- bzw. Kommunikationstheorie angezeigt. HABERMAS nimmt diese

nämlich als Basis für Umfassenderes:

"Die in die Universalpragmatik eingebauten Fundamentalnormen möglicher Rede enthalten unter diesem Gesichtspunkt eine praktische Hypothese. Von ihr, die in einer Theorie kommunikativer Kompetenz erst entfaltet und begründet werden muß, nimmt die kritische Theorie der Gesellschaft ihren Ausgang." (716, Hervorhebg.v.V.)

In der Behauptung, das gesellschaftliche Handeln der Individuen aus den Formen ihres sprachlichen Verkehrs erklären zu können, liegt darüberhinaus aber das für die Instrumentalisierung der Sprachwissenschaft wichtige Konstrukt der Linguistik als Gesellschaftswissenschaft, als neue Superwissenschaft eingebettet.

D. WUNDERLICH gehört zu den wenigen Pragmalinguisten, die sich gegen eine vorschnelle Verwendung der Ergebnisse ihrer Wissenschaft im Unterricht wenden, und er hat neuerdings gerade den von D.C. KOCHAN u.a. in "Sprache und Sprechen" unternommenen Versuch auch seiner, WUNDERLICHs, Didaktisierung heftig kritisiert (717).

Versuchte HABERMAS dem Kompetenz-Begriff CHOMSKYS um die "pragmatischen Universalien" (die Klassen bedeutungsähnlicher Verben) zu erweitern, so greift WUNDERLICH den Bereich der von diesem explizit ausgesparten empirischen Pragmatik auf. Die Quintessenz seiner Kritik an CHOMSKY besteht in der Feststellung, daß sprachliche Regeln nicht isoliert, sondern in Handlungszusammenhängen gelernt und angewendet würden. Seine Aufmerksamkeit, die gesellschaftliche Natur der Sprache zu ergründen, richtet sich darum vorzüglich auf die extralinguistischen Situations- und Handlungskontexte wie (im Referat KOCHANs) "Person des Sprechers; die angesprochene Person; die Zeit der Äußerung; Ort und Wahrnehmungsraum des Sprechers" etc (718), großenteils also Phänomene, die mit Sprache unmittelbar nichts zu tun haben, sehr viel aber mit der Tatsache, daß sich gesprochene Sätze auf Wirklichkeit beziehen, nie im luftleeren Raum produziert werden. KOCHAN nennt diese Phänomene sehr richtig "Voraussetzungen" und gibt damit zu verstehen, daß mit ihrer Analyse ein anderer

Gegenstand als Sprache untersucht wird, denn welche Voraussetzungen auch immer gegeben sein mögen, die "kommunikative Intention eines Sprechers (...) muß (...) sich stets der in der Sprache niedergelegten 'Konstruktionsmittel' bedienen, welche somit unabhängig von ihrer Verwendung als grammatische Gesetzmäßigkeiten vorausgesetzt und zu betrachten sind". (719)

Aber die Rede von den "Voraussetzungen" beinhaltet noch mehr: zum einen handelt es sich zumeist um geistige, gesellschaftliche Gegenstände, also von den Menschen selbst hergestellte Verhältnisse, deren bloß schwer oder gar nicht aufzuhebende Vorausgesetztheit 'nur' besagt, daß das Handeln der Individuen den von ihnen selbst produzierten Verhältnissen unterworfen ist; zum anderen erscheint in dieser Redeweise der objektive Charakter der gesellschaftlichen Verhältnisse, ihre tatsächlichen Vorausgesetztheit, die in der soziologischen Fassung als Norm oder Rollenerwartung immer noch zum Tragen kommt, als subjektive Eigenschaft der Individuen, die nur noch in entsprechenden Sprechakten 'aktualisiert' wird. Bereits nach diesen wenigen Bemerkungen kann ein Fazit gezogen werden dergestalt, daß diese Pragma-Linguistik weder das Phänomen Sprache noch den Gegenstand Gesellschaft erklärt, denn sie übersieht, "daß man, um über das Verhältnis zweier Gegenstände urteilen zu können, beide bereits als bestimmte unterstellt". (720)

Daß sich WUNDERLICH von HABERMAS nicht nur in der Untersuchung der empirischen Pragmatik absetzt, sondern dessen Konsensustheorie explizit kritisiert, indem er aufgrund der Erkenntnisse der Sozialisationsforschung den Diskurs, die symmetrische Kommunikation für unmöglich hält, ändert nichts an der Tatsache, daß beide Theorien (wie im übrigen auch die von BADURA und DELL HYMES) keine einigermaßen akzeptablen Ergebnisse über ihre untersuchten Gegenstände erbringen, was freilich - wie D.C. KOCHAN sogleich beweist - nichts damit zu schaffen hat, daß man sie nicht anwenden könnte.

Bei dem nun von KOCHAN unternommenen Versuch der "Didaktisierung der kommunikativen Kompetenz" soll der "allen Ent-

würfen gemeinsame Ausgangspunkt, die Chomsky-Kritik (...) weitgehend außer Betracht bleiben" (721). Mit dieser Einschränkung gibt KOCHAN allerdings zu verstehen, daß er den Charakter dieser Sprechakttheorien als Theorien über Sprache gar nicht zur Kenntnis nehmen will, zugleich hat er, trotz aller entgegenlaufenden Beteuerungen, wenigstens im Syntaxteil seines Grammatikkurses diese Kritik mitzubedenken, die Möglichkeit vorbereitet, die generative Grammatik umstandslos in seine Grammatikkonzeption zu übernehmen (722).

Wie kaum anders zu erwarten kommen "im Rahmen einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation (...) den Sprechakten erhebliche Bedeutung zu" (723). Freilich faßt KOCHAN mit WUNDERLICH den Begriff der Kommunikation so allgemein, daß man nicht mehr recht weiß, in welchem Verhältnis er zum Sprachunterricht steht:

"Kommunikation ist (...) nicht nur ein Austausch von Intentionen und ein Austausch von sprachlichen Inhalten, (das ist sie auch), zu allererst ist sie aber Herstellen von zweiseitigen Beziehungen." (724)

Je mehr der Begriff der Kommunikation aufgebläht wird, umso weniger hater mit Sprache zu tun. In einem nach KOCHANS Kommunikationsentwurf verfahrenen Unterricht ginge es also "zu aller erst" um das "Herstellen von zweiseitigen Beziehungen" - worunter ebenso juristische Verträge wie erotische Verhältnisse zu subsumieren sind, und erst in zweiter Linie ("auch") um den Austausch von sprachlichen Inhalten. Die ersten Folgen der Superwissenschaft Linguistik treten damit offen zu Tage, welche als Theorie der Kommunikation keinen bestimmten Gegenstand mehr besitzt, weil sie, statt ihren Gegenstand Sprache richtig zu bestimmen, diesen nur in immer neue Beziehungen stellt, die sogleich zum neuen Gegenstand ihres Interesses werden. Auch der Sprachdidaktiker folgt ihren abwegigen Abstraktionen und sieht die "kommunikative Kompetenz (...) als Identität von sprachlichem und sozialen Handeln" (725, Hervorheb.v.v.).

Auch einzelne Momente des Modells der kommunikativen Kompetenz lassen an Trivialität nichts zu wünschen übrig. KOCHAN empfiehlt beispielsweise die Beachtung folgender Punkte:

"illokutive Akte können durch performative Verben bezeichnet, expliziert werden (es kann jedoch auch unterbleiben)" oder

"Äußerungen (als Sprechakte)" müssen "aufrichtig gemeint sein (abgesehen von solchen, die in täuschender Absicht getan werden)" (726).

Mit der Sprechakttheorie ist allerdings die Jagd auf mögliche Aspekte der Sprache und ihre Verwendung noch nicht beendet:

"Hermeneutik und Rhetorik als Aspekt kommunikativer Kompetenz ist gleichfalls in allen Entwürfen vorhanden, am ausgeprägtesten bei Badura und Wunderlich (...)"

Für den Bereich der Dialoghermeneutik unterscheidet KOCHAN, diesmal mit BADURA:

1. den Bereich des Beziehungsverstehens und
2. den Bereich des Redeverstehens." (727)

Mit dieser Differenzierung ist nichts weiter gewonnen als die bei HABERMAS bereits angetroffene Tautologie von den zwei Ebenen, nur daß diesmal das "Beziehungsverstehen" nicht funktionieren kann ohne Sprachverständnis, wobei die Diskussion eines paradigmatischen Sprechakts nur die Hilfslosigkeit dieser Theorie gegenüber den zur Sprache kommenden Inhalten dokumentiert, indem Schein- oder Ausweichargumente im Rahmen einer Äußerungsfolge dann nicht mehr als solche diagnostiziert werden können, wenn sie die Form von Argumenten aufweisen (728).

Wie wir bereits von KOCHANS Erörterung der Sprachbarrierenproblematik her wissen, ist der Begriff Sprachcode, der vierte Aspekt seiner Didaktik der kommunikativen Kompetenz, "nicht in jenem wertenden Verständnis der Defizit-Hypothese gemeint", vielmehr möchte er - diesmal wieder mit WUNDERLICH - sie als "eine Zuordnung aus Klassen von Rollenstrukturen in

Klassen von Sprechweisen verstanden" wissen (729). Ohne erhebliche Widersprüche aber gelingt, wie bereits angedeutet wurde, auch die Parteinahme für die Differenzkonzeption nicht. Zwar sind die unterschiedenen Sprechweisen nach der eingangs referierten Darstellung für KOCHAN funktional äquivalent, aber diese Feststellung führt sich selber ad absurdum, wenn auf der anderen Seite die Möglichkeit symmetrischer (herrschaftsfreier) Kommunikation gerade darum bestritten wird, weil Herrschaftsstrukturen sich auch sprachlich bemerkbar machen oder indem Wissen über Sprache als "Herrschaftswissen" apostrophiert wird (730), Feststellungen also getroffen werden, die nicht in Einklang mit der behaupteten funktionalen Äquivalenz zu bringen sind, denn auch der entschiedenste Verfechter der Differenzkonzeption kann nicht leugnen, daß sich eben nur einer der beiden Codes als Instrumentarium für derartige 'Herrschaftszwecke' eignet.

Da es also den herrschaftsfreien Sprechverkehr der Individuen in dieser Gesellschaft nicht gibt (das ist im übrigen auch KOCHANS eigene Kritik an HABERMAS), die Didaktisierung der kommunikativen Kompetenz aber dieses Moments unbedingt bedarf, hält KOCHAN im Sinne eines moralischen Postulats an diesem 'Faktum' fest: es soll symmetrische Kommunikation geben. Daß der von ihm konzipierte Sprachunterricht aber kaum etwas für dieses Ziel unternimmt, er beseitigt ja nicht die Ursachen, die stets nur "komplementäre" (also nichtsymmetrische) Kommunikation zulassen, gesteht er noch selber ein: die symmetrische Kommunikation wird zum Ideal erklärt und das Unterrichtskonzept der kommunikativen Kompetenz als Schritt auf dieses Ziel hin ausgegeben, welches es eingestandenmaßen nie zu erreichen vermag: für "verbesserte, erfolgreichere Formen der Kommunikation" lautet darum das Programm einer Sprachdidaktik, welche 'gute und erfolgreiche' Kommunikation nicht herzustellen weiß und darum ihr prinzipielles Placet zu den bemängelten Verhältnissen bereits gegeben hat. (731, Hervorheb.g.v.V.)

Die Lernbereiche des dieser sprachdidaktischen Konzeption

folgenden Deutschunterrichts gliedern sich in die bereits aus dem Bildungsplan Hessen '69 und den Rahmenrichtlinien Hessen '72 her bekannten drei Sektoren: mündliche und schriftliche Kommunikation (= sprachliche Übung), Reflexion über Sprache und Umgang mit Texten, wobei in letzterem explizit die literaturdidaktische Dimension ausgeklammert wird und der mündlicher Kommunikation unter Berufung auf WYGOTSKI "breitester Raum gewährt werden" soll (732).

Für den Lernbereich "Reflexion über Sprache" bekommt der Ausgangspunkt der gesamten Überlegungen zu Pragmatik und Sprechakttheorie erneute und erhöhte Relevanz:

"Soziolinguistik und Psycholinguistik verweisen übereinstimmend auf die generative Transformationsgrammatik als demjenigen Grammatikmodell, von dem sie Optimierung des Erfolgs bzw. der Methoden erwarten." (733)

Obgleich auch KOCHAN nicht umhinkommt, die Unkenntnis der gegenwärtigen Forschung über den Zusammenhang von internalisierter Sprachkompetenz und linguistischer Grammatik zu konstatieren, also auch darüber, was letztere zur Beförderung jener beitragen könnte, gelingt es ihm immerhin fünf "auch didaktisch relevante Gesichtspunkte des Modells der Transformationsgrammatik" aufzuspüren. Angesichts solcher Ungeheimtheit überrascht es dann auch nicht weiter, unter diesen fünf Punkten folgende zu finden: "Die generative Grammatik ist ein Modell der Kompetenz" (734, Hervorhebg.v.V.). Diese Binsenweisheit lernt inzwischen fast jeder Oberstufenschüler. Daß aber alle von KOCHAN herbeizitierten Bindestrich-Linguistiken gerade diesen Punkt an CHOMSKY kritisieren und über ihn hinaus, bzw. gegen ihn das Modell der kommunikativen Kompetenz oder der Sprechakte als dem Wesen der Sprache angemessener konstruieren, woraus KOCHAN ja wiederum selber wesentliche Teile seiner Sprachdidaktik destillierte, ist vergessen (735).

Die Vorzüge der Transformationsgrammatik für KOCHANS Sprachunterricht liegen schließlich auch nicht mehr auf der Ebene wissenschaftlicher Dignität; was ihn an diesem Grammatikmo-

dell (Über alle anfänglichen Bedenken hinweg) fasziniert, ist, "daß die Grundmuster der Syntax anschaulich gemacht werden können", daß "die komplexeren syntaktischen Muster in den Umformungen (...) sauber zu handhaben sind" und daß drittens "ihre syntaktische Einbindung in das gesamte Satzgefüge anschaulich vorgeführt werden kann" (736, Hervorhebg. v.V.).

Aber auch dieses letzte Residuum eines Sprachunterrichts, der sich um die inhaltliche Richtigkeit dessen, was er vermitteln will, schon lange nicht mehr sorgt, sich statt dessen nur noch für die Sauberkeit von Kästchendiagrammen und die Anschaulichkeit der Satzstammbäume interessiert, bleibt nicht unbestritten. Und so wird gemutmaßt, daß wenigstens der Durchschnittsschüler entgegen aller versprochenen Anschaulichkeit keine "Freude an Stammbaumrätseln" finden, diesen Unterricht vielmehr "als eine Art Lottospiel" betreiben werde (737).

2.3.3 Das Emanzipatorische am deutschen Aufsatz. Zu INGENDAHLs sprachwissenschaftlich fundierter Auf- satzerziehung

Noch 1972 bemerkte E. HAUEIS in einer Untersuchung zur Aufsatzdidaktik, daß die "sprachwissenschaftliche Absicherung des Aufsatzunterrichts (...) einseitig" sei, die Unterscheidung der "Aufsatzformen nach erlebnisbetontem und erkenntnisbetontem Welt- und Sprechverhalten" (wofür in dieser Untersuchung HELMERS als Beispiel gelten mag) einer kritischen Prüfung nicht standhalte (738). Wenden wir darum unser Augenmerk einer im selben Jahr erschienenen Aufsatzdidaktik zu, auf welche beide Vorwürfe nicht zuzutreffen scheinen. Zum einen nämlich versammelt Werner INGENDAHL in seiner "Aufsatz-erziehung als Hilfe zur Emanzipation" von HUMBOLDT über WEISGERBER und CHOMSKY bis zur Pragmatik WUNDERLICHs fast alles, was in der Sprachwissenschaft Rang und Namen hat, um seine Aufsatzdidaktik linguistisch zu fundieren, zum anderen stellt

er seine "Gestaltungsintentionen" explizit den von ihm kritisierten herkömmlichen Begriffspaaren rational - affektiv oder sachbezogen - personenbezogen gegenüber (739).

Dem Anspruch des Buches, systematisch aufgebaut zu sein, folgend untersuchen wir die Überzeugungskraft und Schlüssigkeit dieser Aufsatztheorie wenigstens an einigen wesentlichen Punkten. INGENDAHL gliedert sein Buch in die drei Kapitel "Theorie des sprachlichen Handelns", "Didaktik der schriftlichen Gestaltung" und "Gestaltung" (mit einer Fülle von Beispielen, womit er der herkömmlichen Terminologie zufolge die Ebene der Methodik erreicht) und beginnt in plausibler Weise zunächst damit, den bereits im Titel apostrophierten Zweck "Emanzipation" zu entfalten.

Allerdings charakterisiert bereits die erste Bestimmung des Erziehungsprozesses das Dilemma der Erziehung in einer Gesellschaft, die die Freiheit der Individuen nur gewährleisten kann, indem sie diesen Zwang antut:

"Jeder Erziehungsprozeß steht unter der Polarität von Sein und Sollen." (740)

Noch deutlicher kommt dieser Widerspruch in dem von INGENDAHL erwähnten KANT-Motto zum Vorschein:

"Das größte Problem der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen kann. Denn Zwang ist nötig. Wie kultiviere ich aber die Freiheit bei dem Zwange?" (741)

"Sein" im Sinne INGENDAHLs heißt dabei zunächst nicht mehr als die Vorfindlichkeit der Individuen, ihre Subjektivität und Besonderheit, und "Sollen" das Ziel, woraufhin sie erzogen werden 'sollen'. Allerdings hat er mit dieser Bestimmung das Problem, das sich besonders der bürgerlichen Ausbildung stellt, zu einem Kennzeichen menschlicher Erziehung überhaupt, einer anthropogenen Konstante also gemacht. Die recht prosaische Aufgabe dieser bürgerlichen Erziehung besteht darin, die Individuen zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln,

indem sie ihnen in Gestalt der vom Staate betriebenden schulischen Ausbildung die Voraussetzung dafür vermittelt, sich gemäß den dieser Gesellschaft entsprechenden Lebens- und Produktionsbedingungen zu reproduzieren, sie, kurzgefaßt, auf ihr Berufsleben vorzubereiten. In der Paraphrase der von INGENDAHL selber als idealistisch bezeichneten Sprechweise HUMBOLDTs kehrt dieser Sachverhalt dann so wieder:

"Ein gesellschaftlich positiver weil produktiver Prozeß ist der Bildungsweg eines Menschen nur dann, wenn er weg von der Subjektivität zur (gesellschaftlich bestimmten) Individualität ist, also ein Prozeß ständigen Objektivwerdens." (742, Hervorhebg.v.V.)

Individuation als Sozialerziehung heißt also das vom klassischen Bildungsideal her bekannte Programm, der Mensch entwickle sich nur dann zum wirklichen Individuum, wenn er sich als nützliches Mitglied der Gesellschaft herrichtet (herrichten läßt). Die Spannung zwischen "Sein" und "Sollen" ist dadurch nicht gelöst. Die inhaltliche Fixierung der gesellschaftlich geforderten "Sozialität" wird nämlich nicht geleistet, denn die Objektivität ist die Realität der Welt von morgen, für deren Bestehen der Bildungsprozeß heute initiiert wird. Diese Realität (der "Weltzustand") kann ebensowenig prognostiziert werden, wie der zu ihr führende gesellschaftliche Fortschritt, weil der Willkür der einzelnen überlassen, geplant wird. Darum meint Bildung nie das Erreichen der Objektivität, Einholen eines gesteckten Ziels, sondern die Sisyphusarbeit, die geleistet wird bei der Verfolgung eines Ideals: "Bildung bedeutet ein ständiges Objektivwerden." (743).

Das Pendant auf der Seite des Erkenntnisvermögens ist ebenso eindeutig:

"(...) es kann das 'richtige Bewußtsein' wohl nicht 'hergestellt', wohl aber angestrebt und gefördert werden." (744)

Spätestens an dieser Stelle wird auch der Gegensatz von "Sein" und "Sollen" im Erziehungsprozeß einsehbar. Er ergibt sich

zwangsläufig aus einer Position, die einerseits die tatsächliche Erkenntnis ("richtiges Bewußtsein") des gegenwärtigen wie aller zukünftigen Weltzustände abstreitet, sich ihr vielmehr immer nur annähern kann, andererseits, sei es den Wandel der Verhältnisse, seien es deren Mängel und darum auch die Forderung nach ihrer Beseitigung nicht zu leugnen vermag. Aus der Erkenntnis des Bestehenden weiß sie den zukünftigen Weltzustand nicht zu entwickeln, dennoch hält sie am Wandel, der Veränderung der Verhältnisse fest. Die Konsequenz einer solchen Haltung ist der Antagonismus von gegenwärtigem Zustand ("Sein") und einer sich den jeweils subjektiven Vorstellungen verdankenden Utopie ("Sollen"): dem Ideal der Welt von morgen, wie sie vom jeweiligen Standpunkt aus sein sollte, der sich freilich ob der Abdankung des Kriteriums der Objektivität in eine Reihe mit manch anderen ebenso legitimen Standpunkten gestellt sieht.

Die Konsequenzen für die "erzieherische Praxis", die diesen Prinzipien gehorchen soll, liegen auf der Hand. Auf der Seite des "Seins" implizieren diese eine "Erziehung zur Anpassung, schon deshalb, weil von Normen die Rede ist, die ja zumindest erworben werden müssen." Dennoch widerspricht "eine Erziehung zur Anpassung einer pädagogischen Idee des Emanzipatorischen nicht" (745), jedenfalls nicht in dem Sinne, wie sie INGENDAHL versteht. Denn die Erziehung für den gegenwärtigen Weltzustand ist nicht Endziel dieser Erziehung, vielmehr ist sie ja als ein nie endender Prozeß auf die nicht planbare Realität der Welt von morgen gerichtet. Somit kann diese Erziehung sowohl als eine Erziehung zur Anpassung gelten, da sie die Normen der gegenwärtigen Verhältnisse repräsentiert, als auch für eine "Überwindung" des Angepaßtseins, für "Widerstand" gehalten werden:

"Emanzipation ist deshalb niemals Weltflucht, sondern Überwindung eines Weltzustandes (...). Emanzipation endet nicht an einem fixen Endpunkt; selbst wenn ein solcher etwa in 'Mündigkeit' genannt wird, ist damit kein idealer Ruhepunkt erreicht. Mündigkeit zeigt sich ja im Objektiverwerden, sie kann

gar nicht statisch gedacht werden, sondern sie ist als 'dynamische Kategorie' (bereits von Kant) bestimmt." (746)

Der wohlüberlegte Verzicht auf eine inhaltliche Bestimmung von Emanzipation, welcher im dünnen Formalismus KANTS, der Mündigkeit als "dynamische Kategorie" faßt, kulminiert, erbringt aber wenigstens dies eine Ergebnis: er beseitigt die Differenz von Anpassung und Widerstand, indem er beide gleichsetzt: Emanzipation ist die antizipierte Anpassung an den Weltzustand von morgen. Wer zudem die 'Versteinerung' der Verhältnisse bei allem Wandel ihrer Erscheinungsformen wenigstens an den Schwierigkeiten wahrgenommen hat, ihren Mängeln, die in der Erziehung auftreten, erfolgreich zu begegnen, ahnt darüberhinaus, daß der Unterschied dieser Emanzipation zur Anpassung an die Welt von heute kein allzu großer ist.

Den besonderen Zusammenhang zwischen Sprache und Emanzipation deutet bereits die Überschrift zum ersten Abschnitt an, der sich mit diesem Problem befaßt: "Sprachliche Energie als emanzipatorisches Prinzip". In der Tat ist die Anlehnung an die Sprachphilosophie HUMBOLDTS und an WEISGERBERS inhaltsbezogene Sprachwissenschaft so gravierend, daß sich die Darstellung auf einige wenige, markante Argumentationsschritte INGENDAHLs beschränken kann, die entsprechende ausführlichere Darstellung mag dann im Kap. 2.1.2 dieser Arbeit nachgelesen werden.

Auf der Suche der emanzipatorischen Erziehung nach "Vermittlungsinstanzen (...), deren formale Struktur es ermöglicht, die die 'Welt' repräsentierenden Inhalte als objektivierte, also objektivierbare zu erkennen und sie somit zu verändern", ist der idealistische Theoretiker, welcher die Welt schon zu verändern glaubt, wenn er sie nur neu interpretiert, rasch fündig geworden (747, Hervorhebg.v.V.). Diese gesuchte Instanz ist die Sprache, welche er mit HUMBOLDT als Möglichkeit des "Umschaffens der Welt in das Eigentum des Geistes" oder mit WEISGERBER als "gesellschaftliche Erkenntnisform" faßt (748).

Im Sinne der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft ist die Sprache nicht nur die allen anderen Objektivgebilden vor- ausgesetzte Vermittlungsinstanz, sondern sie selbst konstituiert die Welt, eignet sich also für jede Art emanzipatorischer Erziehung, die auf Welterfahrung, Welt'erkennntnis' (wie eingeschränkt auch immer) abzielt - kurz, in INGENDAHLs eigenen Worten:

"Das sprachliche System ist offen und - im Sinne ständigen Objektivwerdens - sui generis emanzipativ." (749, Hervorhebg.v.V.)

Nicht nur die herausgehobene Stellung der Sprache unter den "sozialen Objektivgebilden" macht sie für die emanzipatorischen Absichten INGENDAHLs so tauglich, sondern ihre behauptete Struktur, die Möglichkeit der steten Weiterentwicklung, also fortwährend neue Sätze produzieren zu können, macht sie für INGENDAHL unmittelbar vergleichbar mit dem ständigen Wandel, dem Objektivwerden der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Auch das Ergebnis des gesamten Abschnitts, der sich mit "Sprache als sozialem Handeln" befaßt, ist nicht minder problematisch:

"(...) sprachliches Handeln (ist) weder willkürlich noch beliebig, und es hat Folgen für den Einzelnen und die Gemeinschaft. Ob diese Folgen sozialisierend und individualisierend - also emanzipatorisch - werden, liegt in der Handlungsvollmacht des einzelnen Menschen selbst." (750)

Der Leser hat zwar nichts über die Gesellschaftlichkeit der Sprache erfahren - war sie doch immerhin mit WEISGERBER als gesellschaftliche Erkenntnisform vorgestellt worden -, jedoch hat INGENDAHL einen 'Übergang' gefunden, sich der "Entwicklung der Sprachkompetenz des einzelnen" zuzuwenden und mannigfaltige sprach- und entwicklungspsychologische Bemerkungen über das Verhältnis von Sprache und Bewußtsein abzugeben (751, Hervorhebg.v.V.).

Freilich hätte es nicht der zusätzlichen Autorität L.WYGOTSKYs bedurft, um die Relevanz des Grammatikunterrichts für einen solchen emanzipatorischen Sprachunterricht darzulegen (752). Wenn es schon die Sprache in ihrer besonderen Struktur

sein soll, welche uns die Erkenntnis der Welt vermittelt und das menschliche Verhalten zu dieser steuert, dann muß zwangsläufig die Reflexion über ihre Strukturen und Inhalte durch den Grammatikunterricht zur Emanzipation der Individuen im Sinne des Objektivwerdens beitragen.

Ziemlich überraschend kommt INGENDAHL noch einmal auf den mit der individuellen Kompetenz bereits erledigten gesellschaftlichen Charakter der Sprache zurück, wenn er im Abschnitt "Sprachliches Handeln in der Praxis" auf die Zwänge, denen der Sprachgebrauch der meisten Menschen ausgeliefert ist, zu sprechen kommt:

"Die Regeln der verbalen Planung sind von der langue unabhängig; ihr System ist nach Bernstein das eigentlich Schichtenspezifische; sie stellen eine Abbildung sozialer Beziehungen im Individuum dar." (753)

Die folgende Verballhornung des Bernsteinschen Codebegriffs, wo die verbale Planung aus einem "wertfreien Sprachsystem einen 'moralischen Kode'" macht mit "unanständigen" und "'bösen Wörtern", die 'man nicht sagt'", läßt allerdings kaum Hoffnung aufkommen, daß INGENDAHL diesmal in der Lage ist, den gesellschaftlichen Charakter der Sprache konsequent zu fassen (754). Und mit dem von ihm geteilten Ausgangspunkt der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft ist dies auch gar nicht möglich; denn obgleich die gesellschaftlichen Strukturen, Schichten etc. sich auch in der Sprachverwendung bemerkbar machen, bleibt dennoch die Sprache paradoxerweise das Emanzipationsinstrument par excellence, welches diese nun zu 'Sprachbarrieren gewordenen gesellschaftlichen Unterschiede beseitigen soll:

"(...) an den mannigfach möglichen Weisen ihres Gebrauchs kann abgelesen werden, daß ihre formale Struktur zu jeder Zeit Emanzipation aus historisch bedingten und zuständig fixierten Inhalten ermöglicht (...)." (755)

Nachdem die hervorragende Rolle der Sprache für den emanzipatorischen Erziehungsprozeß auf diese Weise zum wiederholten Male festgestellt worden ist, fragt sich der Autor kon-

sequenterweise, wie die Sprache diese Rolle tatsächlich spielen kann.

Zunächst unterscheidet er mit W. LOCH vier Funktionen für die "Aufgaben der Sprache im Erziehungsprozeß" (operative, instruktive, kommunikative und emanzipative Funktion), deren sicherlich nur schwer einsehbarer Unterschied aber sogleich nicht mehr interessiert, da sie INGENDAHL - für einen Adepten der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft nicht überraschend - auf einem Fundament ruhend entdeckt: der "heuristischen Grundfunktion" (756).

Die schriftliche Kommunikation, als schulischer Lernbereich die Aufsatzlehre, der sich INGENDAHL als seinem eigentlichen Gegenstand nun zuwendet, ist in besonderer Weise - und das unterscheidet diese Aufsatzdidaktik immerhin von der Spezies Gestaltungslehren, die zuallererst und nur auf "Kreativität" abzielen - mit dieser sprachlichen Grundfunktion verbunden:

"Die dominante Funktion der geschriebenen Sprache ist die heuristische: Es geht beim Schreiben primär um Erkenntnis im weitesten Sinne." (757)

Ist die Zustimmung zu dieser durchaus akzeptablen Zielbestimmung für eine Schreiberziehung bereits durch die Erinnerung an das eingeschränkt, was INGENDAHL über die Möglichkeit von Erkenntnis eingangs bemerkte, so schlägt sie vollends in ihr Gegenteil um, wenn mit der Begründung, daß sprachliche Gestaltung ja allemal subjektive Tätigkeit sei, jene bereits kritisierte Dichotomie von "Sein" und "Sollen" die heuristische Grundfunktion in zwei unterschiedene Weisen des sprachlichen Handelns spaltet:

"Da das Schreiben als sprachliche Gestaltung trotzdem der individuellen Gestaltungsabsicht größere Freiheit einräumt, ist die heuristische Grundfunktion zu differenzieren danach, ob sich die Erkenntnisintention auf das richtet, was ist, oder auf das, was sein könnte oder soll." (758)

In der Tat gelten die gegenüber einer emanzipatorischen Erziehung getroffenen Vorbehalte, die zwischen "Sein" und "Sollen" vermittelt, auch gegenüber einer Aufsatzerziehung, die

zwischen zwei grundsätzlichen Gestaltungsweisen, einer "objektivierenden" und einer "intersubjektivierenden" unterscheidet und dabei die Mängel des allgemeinen Erziehungsbegriffes in die speziellen Probleme der Schreierziehung transportiert; daran ändert auch die Tatsache nichts, daß sich INGENDAHL terminologisch krampfhaft bemüht, von der herkömmlichen Trennung in subjektive und objektive Stil- oder Gestaltungsformen sich dergestalt abzusetzen, daß er beiden von ihm abgeleiteten Gestaltungsintentionen, also auch der "intersubjektivierenden", Erkenntnisfunktion zuspricht:

"Objektivierende und intersubjektivierende Sprachhandlungen zielen beide auf Erkenntnis, beide ermöglichen Emanzipation: In den Sprachhandlungen zielt Emanzipation durch objektivierende Sprachgestaltung auf die Erweiterung der Erkenntnis und damit auf die größere Verfügbarkeit über die Sachen der Wirklichkeit (...). Emanzipation durch intersubjektivierende Sprachgestaltung bedeutet die Erweiterung des Weltbildes in Richtung auf Denkbare, weil Sagbares." (759)

Mit dem Hinweis auf INGENDAHLs Kritik der herkömmlichen Aufsatzerziehung befinden wir uns bereits in dem Teil seiner Untersuchung, in welchem die didaktischen Konsequenzen aus den sprachtheoretischen Prinzipien gezogen werden. Trotz aller grundsätzlichen Einwände gegen seine Art der Herleitung von Prinzipien der Aufsatzdidaktik aus einem verfehlten Erziehungs- und Sprachbegriff dürfen freilich seine zutreffenden kritischen Anmerkungen zur "Frage nach den 'Darstellungsformen'", dem "Kern der Diskussion um den Aufsatzunterricht" nicht übersehen werden (760).

Zuzustimmen ist ihm sowohl bei seinem Urteil über die traditionelle Aufsatzdidaktik, die - wie z.B. auch HELMERS - fein säuberlich ein Gerüst der Darstellungsformen vom Erlebnis - bis zum Besinnungsaufsatz aufrichtet:

"Die Darstellungsformen sind unkritisch tradierte Formen antiker und mittelalterlicher Rhetorik",

wie auch seiner kritischen Haltung gegenüber sich häufig im

Dienst der Emanzipation sehenden Tendenzen moderner Kommunikationsdidaktiker:

"Es ist heute wie gestern unmöglich, das Aufsatzschreiben pragmatisch aus den Anforderungen des täglichen Lebens her zu begründen. Das Ausfüllen von Formularen und Fragebogen, das Aufsetzen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben erfordert nur das Einhalten ökonomischer Schemata und kann in jedem Unterricht geübt werden". (761)

Aber die grundsätzlichen Bestimmungen, die INGENDAHL nun selber vorschlägt und aus welchen er seine Lernziele ableiten wird, sind nicht minder problematisch; denn alle rekurrieren sie in irgendeiner Form auf seinen im ersten Teil entwickelten Sprachbegriff:

"Der Mensch soll sich schreibend über Situationen äußern, weil sie ihm wegen der Notwendigkeit der Versprachlichung verbaler und extraverbaler Situationskomponenten bewußter werden können."

Nebenbei bemerkt liefert die Begründung, weil sie auf Versprachlichung überhaupt zielt, gerade keinen Grund dafür, daß dies ausgerechnet in Form des Aufsatzes geschehen soll. Die vierte Maxime, die den emanzipatorischen Charakter, welcher der Sprache ja 'sui generis' zukommen soll, in besonderer Weise ihrer schriftlichen Form zuspricht, ist vollends nicht einzusehen:

"Das schriftliche Gestalten ist die intensivste Form emanzipatorischer Spracherziehung, weil diese Art des Handels einen hohen Grad von Bewußtheit über Handlungsmöglichkeiten, und das fixierte Ergebnis einen hohen Grad von Engagement und Verantwortungsbereitschaft verlangt." (762)

Die Kriterien des "Engagements" und der "Verantwortungsbereitschaft" sind allerdings ebenso in anderen Formen sprachlicher Kommunikation anzutreffen (man denke z.B. nur an die mündliche Form der Debatte), darüberhinaus widersprechen dieser Auffassung gerade die von der Aufsatzmethodik vorgebrachten Klagen über die 'Schlampigkeit' und 'Oberflächlichkeit' deutscher Schulaufsätze. Diese zeigen damit, daß "Bewußtheit", "Engagement" etc. wenig mit der jeweiligen Form der Sprache,

recht viel aber mit den zur Sprache kommenden Inhalten zu tun hat. Indirekt bestätigt INGENDAHL diesen Einwand, wenn er in seinem fünften Grundsatz einräumt:

"Das schriftliche Sprachgestalten als Form intentionaler (...) Erziehung ist primär ein Mittel formaler Bildung." (763)

Die bereits auf methodischer Ebene angesiedelten Vorschläge zum Gestaltungsprozeß orientieren sich auch konsequent an diesem Ziel: "notwendige Grundlage" einer solchen Spracherziehung bildet der Grammatikunterricht, der "die Ordnung, der Spracherscheinungen bewußt (macht)" und "Einsicht in ein System von Regeln und Ausnahmen (vermittelt), die Anpassung erfordern und dadurch die sprachliche Geprägtheit jedes Sprachteilhabers deutlich werden lassen." (764)

Aber INGENDAHLs Aufsatzerziehung gründet nicht nur auf einem der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft verpflichteten Grammatikunterricht, in welchen freilich stückweise auch Teile anderer Sprachtheorien eingebaut werden (765), vielmehr bildet er, da es ja nicht zuletzt um Text- und Sprachanalyse geht, einen wesentlichen Teil derselben. Die "Operationen" moderner Linguistik, vor allem in Form der Glinzschen Proben, werden darum als vorzügliches Instrument erachtet, mit dessen "Hilfe der Satz (...) analysiert werden kann" (766); daß dieses freilich schon die Erkenntnis der sprachlichen Zeichen voraussetzt und darum nicht zu ihr führen kann, ist bereits erörtert worden (vgl. S.307). Darüberhinaus sollen diese Proben nicht nur für die Analyse von Texten eingesetzt, sondern unmittelbar in den Dienst der Textproduktion gestellt werden. Dabei zeichnet sich die bereits von GLINZ her bekannte "Ersatzprobe" besonders aus:

"Wie für eine operationale Grammatik und für die Erkenntnis des dichterischen Schaffensprozesses ist die Ersatzprobe die wichtigste Operation auch in der Gestaltungslehre; kann sich doch der Schüler durch mehrere, den Sachverhalt abtastende Gestaltungsversuche derjenigen sprachlichen Konstitution nähern, die ihm zur Verwirklichung seiner Intention am angemessensten erscheint." (767)

Auch hier wird also deutlich, daß die Intention, der gedankliche Inhalt, der ausgedrückt werden soll, bereits als konkret gewußter vorausgesetzt ist, denn die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks kann nur ermittelt werden, wenn das, woran sie gemessen wird, bereits bekannt ist.

Gegen Ende seiner Untersuchung kommt INGENDAHL bemerkenswerterweise nochmals auf seine beiden Gestaltungsintentionen zu sprechen. Offensichtlich reicht ihm deren Begründung aus der Erziehungsabsicht, die sowohl auf das "Sein" wie auf das "Sollen" ausgerichtet ist, nicht aus und muß darum ergänzt werden:

"Nun kommt es vor allem darauf an, sie textlinguistisch und sprachdidaktisch zu begründen, auf andere Grundformen schriftlichen Gestaltens zu projizieren und in realisierbaren Formen darzustellen." (768)

Bei der Suche nach Kriterien, "die es erlauben, die Intentionalität eines Textes linguistisch prüfen zu können, findet sich INGENDAHL sogleich in eine berühmte philosophische und sprachwissenschaftliche Tradition eingebettet:

"Die sprachwissenschaftlich fundierte Stilistik nutzte die in den 'Logischen Untersuchungen' E. Husserls und in der Zeichentheorie F. de Saussures begründete Unterscheidung der Bezeichnungs- und der Bedeutungsfunktion der Sprachzeichen, um aus der Dominanz einer der beiden untrennbaren Funktionen Stiltypen abzuleiten." (769)

Die erste Bestimmung jedoch, die er unter Berufung auf diese Autoritäten trifft, birgt in ihrer Unklarheit und Vagheit, in der sie den behandelten Gegenstand beläßt, bereits den Keim für weitere Fehlargumentationen:

"Jedes Sprachelement kann (auch) als Zeichen aufgefaßt werden, da es seine Aufgabe in der 'parole' ist, auf etwas, das es nicht selbst ist, zu zeigen." (770)

Alle möglichen Aspekte, die die Sprachwissenschaft an ihrem Gegenstand entdeckt zu haben meint, beruhen gerade auf diesem grundsätzlichen Charakter der Sprache als Zeichen, daß sie also als unmittelbar gegebenes (Lautbild, Schriftbild) auf einen davon unterschiedenen Gegenstand zeigt, dieses ist die

Bedeutung des jeweiligen Sprachzeichens. Somit ist zum einen die Feststellung INGENDAHLs hinfällig, das Sprachelement möglicherweise (und unter anderen) als Zeichen zu 'bezeichnen', wie auch die Differenz von objektivem Zeichencharakter und Bedeutung suspekt wird, in welcher er ein subjektives Moment der Sprache - das Meinen - entdeckt zu haben wähnt:

"Wie wir sie (die Gegenstände, Anm.v.V.) meinen, geht aus der Bedeutungsfunktion der verwendeten Sprachzeichen hervor." (771)

Die von INGENDAHL erwähnten Beispiele sind darum auch allesamt gerade kein Beleg für die Differenz von Bezeichnung und Bedeutung, die er beweisen will. Daß derselbe Gegenstand einmal als "Blume", einmal als "Rose", einmal als "Gloria dei" bezeichnet wird, weist eben nicht auf verschiedene Bedeutungen des Gegenstandes für verschiedene Sprecher hin (als subjektives 'Meinen' wäre dies in letzter Konsequenz mit dem Mittel Sprache, das der Vorstellung gerade allgemeinen Charakter verleiht, auch gar nicht möglich), es faßt vielmehr verschiedene objektive (hier botanische) Klassifikationsmerkmale zusammen, die verschiedene Aspekte des Gegenstandes und nicht die Meinung des Betrachters bezeichnen (772). Die modernen, von INGENDAHL hinfort benutzten Termini der Textlinguistik für diesen Sachverhalt, den es in der besprochenen Weise gar nicht gibt, lauten Denotation und Konnotation:

"Die Denotation ist 'buchstäblich' zu verstehen und möglichst 'objektiv', die Konnotation ist 'dekorativ' und 'symbolisch' zu verstehen."
(773)

Aber sogar INGENDAHL kann diese Trennung in objektive und symbolische, d.h. subjektive Sprechweise nicht konsequent durchhalten, eine Trennung, die ja schließlich nur den beispielsweise von H. IVO propagierten Zweck verfolgt, letztere als ein Reservat zu behaupten, in welchem jeder über die Dinge denken und sprechen kann, wie er will (774). INGENDAHL stellt nämlich zum einen fest, daß es sich bei der

Konnotation gar nicht um eine besondere Weise des Sprechens handelt, sondern um verschiedene, besprochene Gegenstände:

"Die Konnotation informiert nicht über den bezeichneten Gegenstand, sondern sie informiert über die Weise der Versprachlichung der Erfahrung eines Gegenstandes (...)" (775),

was aber, ähnlich wie bei der Universalpragmatik HABERMAS' (vgl. S.391f), das Sprachverstehen allemal voraussetzt, wie es die Sprache auch nicht ihres objektiven Charakters zu entkleiden vermag, auch wenn in ihr die Erfahrung (eines Dichters z.B.) als Gegenstand sich ausdrückt. Zum anderen, und hier macht sich offensichtlich die eingangs erwähnte heuristische Grundfunktion wieder geltend, verfolgt auch die konnotative Sprechweise kein anderes Ziel als die denotative:

"deshalb ist diese Schreibweise ebenso 'Erkenntnissprache' (...) wie die denotative, nur der Gegenstand der Erkenntnissuche ist ein anderer." (776)

Und diese 'Identität' führt schließlich drittens zu dem aus früherer Aufsatzdidaktik her wohlbekannten Topos (vgl. z.B. HELMERS), daß die Unterscheidung nur aus verfahrensmäßigen Gründen konstruiert worden ist:

"Aus methodischen Gründen waren die beiden Gestaltungsprinzipien grundsätzlich zu trennen",

um ein paar Zeilen später die Integration der beiden Prinzipien als notwendig zu erklären (777).

So kommt an diesen Stellen die prinzipielle Identität INGENDAHLs mit den Strömungen der traditionellen Aufsatzdidaktik zum Vorschein, die es auch notwendig macht, daß er seine Konzeption zum wiederholten Male "einigen geläufigen Begriffen" gegenüberstellt, um Verwechslungen zu vermeiden. Immerhin bleibt positiv anzumerken, daß er das 'Spiel' der Differenzierung der verschiedenen Sprechweisen nicht bis in die Verästelungen der 37 Aufsatzarten (soviel sind nach INGENDAHL bereits gezählt worden) treibt, in welchen sich die verschie-

denen Grundverhaltensweisen zur Welt darstellen sollen (778).

Der grundsätzliche Mangel dieser Aufsatzdidaktik wird dadurch freilich nicht behoben, er rührt von ihrem fragwürdigen Erziehungs- und Emanzipationsbegriff. Auch INGENDAHLs Konzeption ist nicht bloß 'akademische' Anwendung einer bestimmten Sprachtheorie auf einen schulischen Lernbereich, vielmehr nimmt auch diese Didaktisierung entschieden Partei für ganz bestimmte Erziehungsziele, wie er gegen Ende seiner Ausführungen nochmals betont:

"Denn darauf kommt es doch an: Nicht daß eine Sprache objektiver wird, sondern daß die Menschen mit Hilfe einer Sprache objektiver werden können, objektiver in dem Sinne, daß sie ihre 'immer beschränkte Subjektivität' (...) erkennen und überwinden in Richtung auf eine Individualität, die nur als Glied von Sozialitäten erreichbar ist." (779)

Diese "Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation" verfolgt dasselbe Ziel, das viele ihrer Vorgänger auch anstreben: sie will die Schüler für die bestehenden Verhältnisse sozialisieren. Daß dieses "Objektiverwerden" auch Widerstand gegen diese impliziert, verdankt sich der Tatsache, daß mittlerweile - und das mag einen Unterschied zur traditionellen Aufsatz- und Deutschmethodik insgesamt ausmachen - die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse immer mehr deren immanente Entwicklung, ihren Fortschritt und Wandel in Rechnung stellen muß.

2.3.4. Die Wiedergeburt der Hermeneutik als didaktische Disziplin. Zu GEISSLERs "Prolegomena"

Eine Untersuchung über moderne Tendenzen in der Deutschdidaktik bliebe ein Torso, würde sie, was den Literaturunterricht anlangt, fast nur Konzeptionen für repräsentativ erklären, die einer linguistisch ausgerichteten Literaturdidaktik das Wort reden. Von einem ihrer frühesten Vertreter,

H. GLINZ, war bereits ausführlich die Rede und auch D.C. KOCHANs Versuch über die "kommunikative Kompetenz" beschränkt sich für den Kernbereich Umgang mit Texten auf textlinguistische Bemerkungen (780).

Am Ende dieser Untersuchung soll darum ein literaturdidaktischer Entwurf zu Wort kommen, mit dem, ähnlich wie bei INDENDAHLs Rezeption der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft, zurückliegende Positionen der Didaktik und der sie fundierenden Wissenschaft mit mehr oder minder kritischem Impetus wiederaufgenommen werden. Rolf GEISSLERs Buch, das sich in präventiöser Bescheidenheit als "Vorwort" zu einer noch zu entwickelnden Theorie vorstellt (781), wurde bei seinem Erscheinen fast einhellig begrüßt. H. IVO hebt in der Startnummer von "Diskussion Deutsch" an seinem Fachkollegen als besondere Leistung hervor, daß er nicht nur die didaktische Reflexion auf "ein Niveau" gehoben habe, "das sie bisher nicht erreicht hat", sondern daß er darüberhinaus "dem literaturdidaktischen Denken" neue Perspektiven gewonnen habe (782). Auch die neuerdings einsetzende Kritik weiß sich in dem einen Punkt zumindest mit der älteren Laudatio einig: "Es bleibt R. Geißlers großes Verdienst, die wissenschaftstheoretische Bedeutung der Hermeneutik für die Literaturdidaktik erkannt zu haben", meint H. KAISER in seiner Geißler-Kritik, und sogar Chr. BÜRGER gelangt, nachdem sie bei GEISLER immerhin "eine gewisse Nähe zu Positionen konservativer Kulturkritiker" ausgemacht hat, zu dem aufmunternden Ergebnis, daß man dennoch "den humanen Wert einer solchen Konzeption nicht unterschätzen" solle (783).

GEISSLERs Ausgangspunkt, das Motiv, Vorarbeiten zu einer Theorie der Literaturdidaktik zu beginnen, ähnelt dem der Autoren der gleichzeitig erschienenen "Bestandsaufnahme Deutschunterricht":

"Der literarische Unterricht befindet sich in einer Krise. Zum Glück hat sich das nur noch nicht überall herumgesprochen. Fragt man nämlich nach seinen Begründungen, so stößt man entweder auf große Verwirrung oder trifft jene Meinungsvielfalt an, die sicheres Zeichen einer inneren Problematik ist." (784)

Sein Vorwurf an die Adresse der Literaturdidaktik geht freilich über diese Kritik hinaus, denn er bemängelt die Abhängigkeit der Literaturdidaktik von den "Grundwissenschaften" (so genannt bei HELMERS) Literaturwissenschaft, Pädagogik und Psychologie, für die jene sich zum "Affens der Zeit" (TUCHOLSKY) habe abrichten lassen, indem sie "unkritisch alle historischen Wandlungen der sie bestimmenden Grundfächer" mitgemacht habe (785).

Das derzeit in diesen Disziplinen herrschende Selbstverständnis, welches er als Gegenbewegung zur nationalsozialistischen Indienstnahme der Wissenschaft versteht, sei von den Methoden des Positivismus geprägt, denen sich vorzüglich die Sozialwissenschaften verschrieben hätten. Gegen diese neopositivistische Wissenschaftstheorie und eine Literaturdidaktik, die dabei sei, "sich auf die Arbeitsweisen empirischer Sozialforschung zurückzuziehen", führt er nun folgende Argumente zur angemesseneren Fundierung ins Feld: Ein erster Blick auf die unbestreitbaren Vorzüge dieser Wissenschaftskonzeption (Fakteninformation, Nachprüfbarkeit u.a.m.) zeige bereits, daß ihr "die geschichtliche Dimension fehlt" (786). Bleibt zum einen ungeklärt, was die Kenntnis der Geschichte eines Phänomens beitragen könne zur Erklärung dieses Phänomens selber, wobei er die Differenz dieser beiden Phänomene selber noch kundgibt, indem er für den Unterricht das Postulat aufstellt, er solle "das Gegebene methodisch in Prozesse verwandeln" (787, Hervorhebg.v.V.), so macht die erste (und letzte) Charakterisierung von Geschichte klar, daß GEISLER - hier wiederum INGENDAHL vergleichbar - diese als unbestimmtes Zeitkontinuum, in welchem sich Verschiedenes 'ereignet', als schlicht "dynamische Kategorie" faßt:

"Wie immer man Geschichte bestimmen mag, ihr eigen ist auf jeden Fall die Veränderung, der Wandel." (788)

Der nächste bedenkenwerte Vorwurf gegen das neopositivistische Verfahren ist bereits als Mangel der bislang besprochenen (hauptsächlich geisteswissenschaftlichen) Methoden gekennzeichnet worden. GEISLER behauptet nämlich, dieses Verfahren er-

kaufe sich seine Objektivität damit, daß es "alle Sachen als gleichartige Gegenstände wissenschaftlichen Befragens ansetze", dabei aber, und damit sei die Objektivität bereits wieder verloren, "im Bereich der Literaturwissenschaft die Eigentümlichkeit des literarischen Gegenstandes" übersehe (789, Hervorhebg.v.V.). Von dieser Eigentümlichkeit - und das ist auch GEISSLERs Widerspruch - muß der wissenschaftliche exakt verfahrenende Didaktiker vor aller wissenschaftlichen Befragung, also außerhalb der Wissenschaft, eine Ahnung haben, denn sonst könnte er die Adäquanz bestimmter Methoden für bestimmte Gegenstände nicht behaupten. Und auch das folgende Argument bezüglich der Eigentümlichkeit der Literatur ist nicht minder problematisch:

"Literatur ist keine Sache 'an sich', die man der methodischen Erschließung unterwerfen könnte wie chemische Substanzen der Analyse, sondern Literatur ist als Literatur erst wirklich an einem Bezug auf mögliche Leser, Hörer, Theaterbesucher usw." (790)

Die Eigentümlichkeit seines Gegenstandes beruht also darin, daß er gar kein Gegenstand (im herkömmlichen Sinne) ist, vielmehr ein Verhältnis:

"Von ihrer pädagogischen Aufgabenstellung her nie als 'Gegenstandswissenschaft', sondern als 'Relationswissenschaft' zu begreifen, kann es der Literaturdidaktik im Umgang mit Literatur nicht nur um isolierte textliche Sachverhalte, sondern es muß ihr auch um den Leser (...) gehen." (791)

Dagegen bleibt einzuwenden, daß auch eine Wissenschaft, die ein Verhältnis untersucht, an die Erkenntnis der Gegenstände gebunden bleibt, die in eine Beziehung zueinander getreten sind, will sie diese Beziehung adäquat beurteilen. Von derartigen Überlegungen weiß sich GEISSLER frei und so folgt seine abschließende Forderung konsequent aus seinen bisherigen Bemerkungen:

"Was es auszuarbeiten gilt, ist eine Theorie des Lesers und des Lesens",

und weiß auch sogleich anzugeben, an welche methodische Disziplin sich die Literaturdidaktik um theoretische Hilfestellung zu wenden habe:

"Und wenn Lesen vom Verstehen her gefaßt werden kann, so hat es die Literaturdidaktik entscheidend mit der hermeneutischen Fragestellung zu tun." (792)

Damit ist allerdings nicht nur eine Annäherung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zu verzeichnen, vielmehr besteht der einzige Unterschied zwischen Verstehentheorie und Verstehenserziehung eben darin, daß letztere die Ergebnisse jener im Erziehungsprozeß anwendet (793). Diese Feststellung trifft im Übrigen auch auf die meines Erachtens 'radikalste' Variante einer didaktischen Theorie des Lesens zu. In seiner Anlehnung an die Rezeptionsästhetik R. JAUSS' und den französischen Strukturalismus beraubt der Hagener Literaturdidaktiker H. RIEMENSCHNEIDER freilich seinen Gegenstand des letzten Rests von Objektivität:

"Das Werk selbst ist es, das sich immer wieder unterschiedlich darstellt und in jedem Zeitalter, in jeder neuen Betrachtung auch eine neue Bedeutung gewinnen kann. So sind die Bezugspunkte der Literaturkritik einerseits das Werk (...), andererseits die jeweilige Realität des Betrachters. Die Verbindung beider ergibt die Bedeutung des Werks, deren 'Zeugung' nach Barthes die Aufgabe des Kritikers ist.

'Was er (...) tun kann, ist eine bestimmte Bedeutung "zeugen", indem er sie von einer Form, die das Werk ist, ableitet'. (...) In gleicher Weise stellen sich Aufgabe und Wesen der Literaturkritik dar, wenn man sie als didaktisches Mittel des Unterrichts verwendet." (794)

RIEMENSCHNEIDER steht mit dieser Auffassung beileibe nicht allein. Auch H. KAISER, der im Anschluß an seine Geißler-Kritik selber eine "Skizze einer hermeneutisch fundierten Literaturdidaktik" liefert, kommt zu folgendem Ergebnis:

"Eine Interpretation 'an sich', eine allein 'richtige' Deutung ist nicht möglich. Der Idee nach versteht jeder Interpret anders." (795)

Zurück zu GEISLER. Innerhalb der Vielfalt hermeneutischer Theorien beruft er sich auf die gemessen an der Tradition fortgeschrittene Position von H.G. GADAMERS "Wahrheit und Methode". Dies hat eine in den Kapiteln II und III vorgenommene Auseinandersetzung mit DILTHEY und einigen von ihm abgeleiteten didaktischen Konzeptionen zur Folge (796). Allerdings ist auch diese Anlehnung an GADAMERS philosophische Hermeneutik nicht unwidersprochen geblieben. Sie hat ihm neuerdings (z.B. von HÜPPAUF) den Vorwurf eingebracht, nicht auf dem allerneuesten Stand der diesbezüglichen wissenschaftstheoretischen Diskussion (gemeint sind HABERMAS, APEL u.a.) zu sein, was sich, bei der prinzipiellen Problematik aller Hermeneutik-Konzeptionen durchaus nicht als allzu schwerwiegende Kritik erweist (797). Denn sowohl die von GEISLER an GADAMER hervorgehobene Tatsache, daß für ihn Hermeneutik "nicht mehr das Verfahren des Verstehens (ist), sondern die Aufklärung der Bedingungen, unter denen Verstehen geschieht" (798) als auch die von HABERMAS als "Universalitätsanspruch der Hermeneutik" formulierte Frage, "ob es eine der Struktur der natürlichen Sprachen angemessene Theorie geben kann, die ein methodisch gesichertes Sinnverstehen begründet" (799), basieren beide auf derselben Prämisse, der "Vorurteilsverhaftetheit" allen Denkens (bei HABERMAS in der Form der prinzipiellen "Gebrochenheit" der menschlichen Kommunikation). Bezeichnenderweise wird gerade die Übernahme dieses 'Urmakels' aller Hermeneutik in die literaturdidaktische Diskussion auch von seinen Kritikern an GEISLER gefeiert (800).

GEISLERs Paraphrase von GADAMERS Gedanken über die Bedingungen des Verstehens zielt auf die Heteronomie menschlichen Denkens, seine Außengesteuertheit:

"Die Vernunft des Menschen (...) ist endlich, das heißt, sie ist nur im Bereich realer und geschichtlicher Bedingungen. Sie ist nicht ihrer selbst Herr, sondern bleibt an politische und soziale Gegebenheiten verwiesen" (801)

Den ersten Mangel an GADAMERS Fremdbestimmungsthese sieht

GEISSLER selber in dem Ausgeliefertsein an die Geschichte:

"So bleibt bei aller Produktivität des Verstehens im einzelnen die Bedingung der Möglichkeit von Verstehen überhaupt im letzten passiv, ein Sich-Bestimmen-Lassen aufgrund eines immer schon Bestimmtseins von der Geschichte." (802)

Anstatt nun aber in seiner Kritik zu explizieren, was dieses "Bestimmtsein von der Geschichte" eigentlich bedeutet (immerhin war in der Rede von den "politischen und sozialen Gegebenheiten" schon angedeutet, daß nichts anderes als bestimmte von den Menschen geschaffene Verhältnisse dieselben Menschen 'determinieren') und die entsprechenden Konsequenzen bezüglich der Hermeneutik GADAMERS und ihrer Adaption zu ziehen, ergänzt GEISSLER diese Theorie mit einer anderen.

An die Seite der ontologischen Auffassung der philosophischen Hermeneutik, die im Kern ja unangetastet bleibt, stellt er die mehr "dynamische" Geschichtsauffassung H. DOMINS, welche ein "Makro- und Mikroklima (unterscheidet), die das jeweilige Urteilen und Verstehen bedingen". Dabei meint er, gegenüber dem bei GADAMER übermächtigen Geschichtszusammenhang der literarischen Bildung wenigstens ein Quäntchen Einfluß auf den Lauf der (menschlichen) Dinge aufbewahrt und seine "Auffassung von Geschichte als Prozeß" gerettet zu haben:

"(...) natürlich werden die bescheidenen Korrektur- und Veränderungsmöglichkeiten einer Literaturdidaktik sich zunächst nur auf das Mikroklima beziehen." (803)

Auf die aufregende Frage nach den Determinanten des Makroklimas und den Bedingungen, denen die Literaturdidaktik unterliegt, ist damit ebensowenig eine Antwort gegeben wie eine inhaltliche Bestimmung solcher Art literarischer Erziehung geleistet wird.

Obgleich sich das Verstehen vor die Aufgabe gestellt sieht, seine "politisch-sozialen Implikationen zu begreifen und verändernd auf sie einzuwirken", verhindert gerade die Eigentümlichkeit des Verstehensprozesses ein bestimmtes (wahres, richtiges) Urteil über diese Implikationen, denn die prinzi-

pielle Unabgeschlossenheit des Verstehensprozesses (GEISSLER faßt dieses 'Faktum' mit GADAMER in das Bild der nur approximativ möglichen Verschmelzung der Verstehenshorizonte von geschichtlichem Gegenstand und Verstehendem) schließt eindeutige Urteile gerade als unmöglich aus:

"Eine politische Zielsetzung kann also als leitender Gesichtspunkt für die Unterrichtsgestaltung nicht in Frage kommen. Jede Zielsetzung resultiert aus dem gegenwärtigen Denkbereich, zieht von diesem Boden aus die Linien in die Zukunft weiter und bestimmt Zukunft so von der Gegenwart her. Damit aber wird der Zukunft ihre Offenheit genommen, der Spielraum des Anders-sein-Könnens."
(804)

Wiederum begegnet uns hier ein Denken über Zukunftsentwürfe, das nicht auf der Erkenntnis des gegenwärtigen Zustandes bauend den Plan für morgen aufzureißen vermag, vielmehr solche Tätigkeit in ihrer positivistischen Perversion der Extrapolation, der schlichten Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft, kritisiert. Das Geschäft der Entwicklung einer Zukunftsperspektive überläßt er darum auch dem 'Zufall' ("Spielraum des Anders-sein-Könnens"), der Übereinkunft der subjektiven Standpunkte, die ihrer Zufälligkeit spätestens dann entkleidet sind, wenn man sich die politischen und sozialen Gegebenheiten, die sie zustande brachten, näher beseht.

Auch die häufigen kritischen Anmerkungen zu den geistesgeschichtlichen Grundlagen des Nationalsozialismus (und zur Antwort einer sich formal verstehenden positivistischen Wissenschaftstheorie auf diese) widersprechen weder dem Verbot der politischen Standortbestimmung, noch sind sie, d.h. ihr Zustandekommen, dem postulierten hermeneutischen Entstehungsprozeß entzogen. Zum einen wird dieses Verbot gerade aus den 'Verirrungen' einer durch den Nationalsozialismus korrumpierten Wissenschaft hergeleitet, wandelt also die Kritik bestimmter politischer Inhalte in eine gegen solche Inhalte überhaupt, zum anderen darf der Anwalt des wissenschaftlichen Pluralismus' gerade bei der Verurteilung des Faschismus der Zustimmung aller Demokraten gewiß sein, wobei allerdings die von IVO nur mit

Mühe unterdrückte Emphase für derart "politisch-moralisch-intellektuelles Engagement" kein allzu positives Licht auf die Verbreitung dieses Konsens' unter seinen wissenschaftlichen Fachkollegen wirft (805).

Der zweite Mangel des Arguments von der Vorurteilsstruktur jeglichen Denkens wird offenbar, wenn man es auf diese Ausnahme selbst anwenden will. Wie jede Methode, die die unbedingte Relativität des Denkens behauptet, endet auch die Hermeneutik in dem unauflösbaren Widerspruch, Urteile über die Verfaßtheit des Denkens abzugeben ('Alles Denken ist in Vorurteilen befangen') die gerade auf den methodischen Ausgangspunkt nicht zutreffen sollen: der Satz 'Alles Denken ist in Vorurteilen befangen' darf selber kein Vorurteil sein.

GEISLER hat jedoch nicht nur mit einem dem Gegenstand Literatur angemessenen Verfahren Probleme. Im fünften Kapitel "Wozu Literaturunterricht?" nimmt er die seit Beginn seiner Untersuchung in der Schwebe gehaltene Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit dem Gegenstand Literatur wieder auf. Hatte er das in seiner Einleitung ausgesprochene Urteil "Literatur ist harmlos" selber für nicht so ernst genommen, daß er seine Bemühungen um die Literaturdidaktik an dieser Stelle eingestellt hätte, so gelangt er nun unter Berufung auf H.MARCUSE und E.FISCHER zu einer durchaus entgegengesetzten Rechtfertigung der Beschäftigung mit Literatur. Ihr, der anfangs "Ohnmacht gegenüber den politischen und sozialen Entscheidungen" durchaus zu Recht nachgesagt wurde, wird nun das Charakteristikum "Negation der Unfreiheit" (806) zuerkannt. Auch ihre Leistungen und Funktionen entsprechen dieser neuen Einschätzung. Zum einen "ändert sie das Zeitgefühl", womit aber eigentlich nur die schlichte Tatsache umschrieben sein kann, daß die Zeit, in welcher Kunst rezipiert wird, eine andere ist als jene, in der der Mensch sich arbeitend am Leben erhält. Zum anderen soll sie als vorzügliches Erkenntnismittel dienen:

"Es (das literarische Werk, Anm.v.V.) eröffnet Einsichten. Es stellt nicht Erkenntnisse dar als Illustration von Ideologien, sondern sie macht erkennbar." (807)

Die Fragen freilich, die gegen dieses mittlerweile leitmotivisch auftauchende Argument der modernen Rechtfertigung von Literaturunterricht erhoben werden müssen: warum für diese Aufgabe nicht geeignetere Instrumente (Fächer, in denen die Wirklichkeit unverstellt, also nicht in ästhetisch vermittelter Weise zur Sprache kommt) vorgezogen werden, oder wie es um die Ideologiefreiheit dieses Gegenstandes bestellt ist, der doch andererseits die politischen und sozialen Umstände, unter welchen er entstanden ist, dergestalt zum Ausdruck bringt, daß von seinem "affirmativen Charakter" (MARCUSE) die Rede ist, kommen GEISSLER ebenso wenig wie den HELMERS, BÜRGER etc. in den Sinn (808). Darüberhinaus soll die Kunst auch noch das Kunststück fertigbringen, die der Einsicht entgegengesetzte Potenz zu fördern:

"Und schließlich antwortet die Kunst auf die bürokratisch verwaltete, durchrationalisierte gesellschaftliche Verfassung mit einer neuen Form des Irrationalismus." (809)

Daß GEISSLER damit tatsächlich den Eskapismus des Individuums als Befreiung feiert, bringt er wenig später mit einer Deutlichkeit, die nichts zu wünschen übrig läßt, zum Ausdruck:

"Angesichts der Normung und Schematisierung unseres heutigen Daseins kann Freiheit sich auch im irrationalen Ausbruch aus dieser Welt verwirklichen. In dieser Hinsicht sind sicher auch die studentischen Aktionen der letzten Zeit zu verstehen." (810)

Obwohl er an der Studenten- und Schülerbewegung gegen Ende der 60er Jahre gerade den Aktionismus hervorhebt, anstatt zu untersuchen, wogegen dieser Aktionismus gerichtet war, verschweigt er die letzte Konsequenz seines Eintretens für die subjektive Willkür, für welche die Geschichte des Anarchismus als barbarische Spielart ebenso als Beispiel figuriert wie die vergleichsweise harmlosen Weltfluchtversuche in der in Musik, Literatur und Drogen 'ausflippenden' Hippie-Szene.

Hatte sich GEISSLER mit seinen Vorstellungen eines "produktiven, eingreifenden Literaturunterrichts" (811) einiger-

maßen von GADAMERS Geschichtsauffassung entfernt, nach welcher das verstehende Individuum immer mehr in der vorgegebenen, objektiven Geschichtszusammenhang einrückt, so verläßt er im letzten Kapitel seines Buches, welches die "unselige Theorie der didaktischen Differenz" (812) abhandelt, seine bisherige Grundlage der philosophischen Hermeneutik vollends, ohne freilich eine einleuchtendere Argumentation an deren Stelle zu setzen. Der Begriff der "didaktischen Differenz" soll den Unterschied zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft dergestalt markieren, daß zwischen dem Wesen des Kunstwerks und dem, was davon im Erziehungsprozeß vermittelt werden kann, eine Differenz besteht:

"Vermittelbar ist, was rational ist. Vermittlung zielt auf Erkenntnis. Aber weder geht das literarische Werk im Rationalen auf noch der Verstehensvorgang, wie wir gesehen haben (...) Diesen Unterschied von Werkerschließung und Verstehen literarischer Texte mit ihren irrationalen Momenten und der didaktischen 'Verkürzung' des Lehr- und Vermittelbaren auf das Rationale nenne ich die didaktische Differenz." (813)

Damit entwirft GEISSLER für die Literaturdidaktik ein Programm, das an Schwierigkeiten der Quadratur des Kreises in nichts nachsteht, er selber nennt dieses Verfahren nicht ohne Grund "paradox". Das Wesentliche des Kunstwerks, sein Kern liegt nach GEISSLER im Irrationalen, welches aufgrund seines Charakters nicht vermittelt werden kann; dennoch aber ist es Aufgabe des Unterrichts, dem Schüler das Kunstwerk in seinem Wesensgehalt zu erschließen:

"Hat man im unmittelbaren Erlebnis das literarische Werk in eins und zumal gegenwärtig, so zerlegt Vermittlung es durch rational überprüfbare Zugriffe. Wird nun ein Verfahren gewählt, das in dieser rationalen Behandlung einen 'ungelösten Rest', 'offene Probleme' u.ä. sichtbar werden läßt, so kann sehr wohl die Differenz von dem, was unterrichtlich zu leisten ist und was der Text noch erforderte, einsichtig gemacht werden." (814)

Das Ergebnis solchen Bemühungen war schon an seinem Ausgangspunkt klar: das, was das Kunstwerk sein soll, kann der Unter-

richt nicht verdeutlichen, da ihm die Region der Irrationalität verschlossen bleibt. Was er vermitteln kann, ist die behauptete Rätselhaftigkeit des Gegenstandes. Ob mit diesem Literaturunterricht, der die Erkenntnis der Unerkennbarkeit des Gegenstandes - ein wirklich paradoxes Ergebnis - vermitteln will, dem Schüler mehr als mit Glaubensanweisungen geholfen ist, bleibt sehr zu bezweifeln. (815)

Kommt an solchen Punkten die Irrationalität einer Konzeption zum Vorschein, die sich gerade erst in der Kritik der Irrationalität des Diltheyschen Erlebnisbegriffes herausgeschält hatte, so begegnet uns GEISSLER in seinen Anmerkungen zu einer "Theorie der Schule", die "in die didaktische Reflexion mitaufzunehmen ist", als konsequenter Epigone des idealistischen Bildungsbegriffs (816). Die einmal erreichte Einsicht in die politisch-sozialen Implikationen geistiger Objektivationen ist längst vergessen, wenn er die Schule folgendermaßen beschreibt:

"Schule hat eine Wirklichkeit eigener Art (...). Sie ist ein sozialer Bereich ohne die Vorherrschaft der ökonomischen Bedingungen",

aber bereits im nächsten Satz zu verstehen gibt, daß er ein Zukunftsbild, eine Schule, wie sie sein sollte, aber nicht ist, beschreibt:

"Es dient daher ihrem Selbstverständnis, wenn der Schulbesuch weitgehend von den finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses unabhängig gemacht wird. Aber gerade dadurch ist Schule von jener Lebensferne und 'Unwirklichkeit', die zu den Konditionen ihrer Arbeitsbedingungen gehören." (817)

Anstatt nun also die Realität der Schule zu untersuchen, in welcher in der Tat die ökonomischen Bedingungen nicht in gleicher Weise wie im alltäglichen Bereich der Berufs- und Lebenswelt vorherrschen, vielmehr die Konkurrenz der Individuen in Form von Leistungsmessung, -vergleich und Selektion stattfindet, entwirft GEISSLER ein visionäres Bild, welches - wobei man nur minimale Kenntnis der Schule als Ausbildungsinstitution für die Bedürfnisse dieser Gesellschaft

zu unterstellen braucht - nachgerade phantastische Züge aufweist:

"Heute müßte Schule ihre Sonderstellung durch einen Richtungswechsel der Intentionen fruchtbar machen. Sie müßte gerade ihre Erkenntnismöglichkeiten gleichsam als einen archimedischen Punkt außerhalb der sozio-ökonomischen Realität gebrauchen und auf diese selbst anwenden." (818)

Deutet sich bereits in den "archimedisch" gelagerten Erkenntnismöglichkeiten eine Strukturverwandtschaft von Schule und Kunst an, so spinnt GEISSLER diese Analogie fort, wenn er beiden dieselbe wesentliche Funktion zuspricht:

"Wie das Kunstwerk seine Welt aus den Verstrickungen des Alltags löst und so in Zusammenhängen Welt entstehen und dadurch erst erkennbar werden läßt, so kann Schule ohne direkte Verstrickung in die ökonomischen Interessen ein Sachdenken vorbereiten, das zwar -gemessen an den sozialen Realitäten- unwirklich, gleichwohl aber im besonderen Maße erkenntnisträchtig ist." (819)

Mit der Wiedergeburt der Hermeneutik als didaktischer Theorie geht also die Neuentdeckung der pädagogischen Provinz einher als einem Ort, wo die "Utopie einer menschlicheren Menschheit" (820) wachgehalten werden soll, einer Utopie, deren der Idealist bedarf, um gegen die 'unmenschliche' Gegenwart, die "Verstrickungen des Alltags" nicht allzu sehr ankämpfen zu müssen.

S C H L U S S

WANDEL UND KONTINUITÄT DES GYMNASIALEN DEUTSCHUNTERRICHTS

Am Ende dieser kritischen Darstellung der Geschichte des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945 scheint es sinnvoll, statt in einer Zusammenfassung des bereits Erörterten unvermeidlich in Wiederholungen zu geraten, thesenartig einige Linien und Zusammenhänge zu verdeutlichen, die implizit schon in dieser Darstellung enthalten sind, Verhältnisse zu beleuchten zwischen den bislang mehr vereinzelt stehenden Komplexen sowie einige Schlußfolgerungen zu ziehen aus dem bislang Gesagten.

1.) Das Verhältnis von Bildungs- bzw. Schulpolitik zum gymnasialen Deutschlehrplan, dem sich das erste Kapitel widmete, ist evident: die Schulpolitik bildet den allgemeinen Rahmen für den Lehrplan auch dann, wenn er sich (noch) nicht in passender Weise in diesen Rahmen fügt. Daß ein bestimmter time-lag, ein Zeitraum zwischen politischer Konzeption und ihrer jeweiligen Realisierung gerade auf dem Gebiete des Unterrichtswesens zu veranschlagen sei, wußte bereits der Nestor des Historiographie des Deutschunterrichts:

"Wahre Reformen nehmen einen langsamen Weg, Gewohnheit regiert am meisten in der Schule." (1)

Freilich verfehlt gerade die psychologisierende Betrachtungsweise den wahren Grund dafür, daß bestimmte schulpolitische Konzeptionen entweder gar nicht oder nur mit großer Zeitverzögerung realisiert werden. Gerade das Scheitern des zunächst von den Alliierten favorisierten Einheitsschulkonzepts vermag zu zeigen, daß die Gründe für die Durchsetzung oder das Ausbleiben von Veränderungen auch im schulpolitischen Bereich wenig von der Starrsinnigkeit bzw. Traditionsverhaftetheit bestimmter einzelnen Personen

abhängen, sondern von den volkswirtschaftlichen Bedingungen, unter denen Schul- und Bildungspolitik betrieben werden. Neben der Tatsache, daß sich die allgemeinen schulpolitischen Vorstellungen in der Bundesrepublik zum großen Teil auf den organisatorisch-strukturellen Rahmen des Bildungswesens richteten (seine Gliederung und Durchlässigkeit), betonten die Reformvorschläge des DA und aller nachfolgenden Gremien immer wieder mit aller Deutlichkeit, daß sich der Staat gerade um die Bedürfnisse, die Nachfrage der Gesellschaft nach bestimmten, seine internationale Konkurrenzfähigkeit garantierenden Ausbildungsbedingungen zu sorgen habe. Daß er damit die Rechte des Individuums - es muß sich ja in dieser Gesellschaft arbeitend am Leben erhalten - ebenso garantiert, wie er sie auch einschränkt, kommt in dem immer schwerer zu vermittelnden Gegensatz von Bildung (die, wie es scheint, die individuelle Seite betont) und Ausbildung (in der sich die gesellschaftliche Nachfrage ausdrückt) zum Vorschein, den z.B. INGENDAHL nochmals in seiner Erziehung der Individualität zur Sozialität zu versöhnen sucht. Gerade die Diskussion um die Oberstufenreform, angefangen von den Tübinger Beschlüssen 1951 bis hin zur KMK-Neuordnung der Oberstufe 1972, dokumentiert, daß dabei im Grunde um die nach wie vor kontroverse Frage nach Dauer der Allgemeinbildung (als Voraussetzung für die Vorbereitung auf den künftigen Beruf) im Verhältnis zu dieser Berufsausbildung selber gestritten wird. Die Dauer dieser allgemeinen Bildung ist in ihrem idealen Sinne seit ihrer neuhumanistischen Konzeption unbeschränkt. Grenzen setzen ihr die finanziellen Möglichkeiten des einzelnen oder, bei zunehmender staatlicher Verantwortung für das Erziehungswesen, die notorische Mittelknappheit des Staates bei der Erfüllung der ihm von der Gesellschaft übertragenen Aufgaben. Bereits die idealistische Konzeption W.v.HUMBOLDTs bringt den Mittelcharakter dieser doch eigentlich selbstgenügsamen wahren Menschenbildung als Voraussetzung für die spätere Reproduktion der Individuen in den von der bürgerlichen Gesellschaft präsentierten, hierarchisch angeordneten Berufen

zum Ausdruck:

"(...) in den gelehrten (sc.Schulen) sollen stufenweise diejenigen Kenntnisse beigebracht werden, die zu jedem, auch dem höchsten Berufe notwendig sind, und der Grad der Ausbildung, muß nur von der Zeit abhängen, die er in der Schule zubringt, und der Classe, die er darin erreicht." (2)

Die Oberstufe des Gymnasiums wie partiell das gesamte Gymnasium, sofern es in gesonderten Formen auftritt (deutsches, neu sprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium etc), gilt dabei als neuralgischer Punkt: dient die Grund- bzw. Hauptschule eindeutig der Elementar- resp. Allgemeinbildung und die Hochschule als Berufsbildungsstätte für die akademischen Berufe, so eröffnet sich auf dem Gymnasium ein durchschnittlich neunjähriger Bereich, innerhalb dessen die Grenzen, wann die Allgemeinbildung (als Repräsentation des jeweils gesellschaftlich verfügbaren Wissens in simplifizierter Form) aufzuhören und die Berufsbildung wenigstens tendenziell einzusetzen habe, fließend sind. Dabei ist die Auseinandersetzung zwischen Allgemeinbildung in ihrer bereits beschränkten "zyklischen" Form und Bildung zu "produktiver Einseitigkeit" (welche zu einer fachgebundenen Hochschulreife tendiert) immer noch nicht entschieden, obgleich die potentielle Verdrängung des Deutschunterrichts (des Kerns der allgemeinbildenden Fächer) aus dem obligatorischen Fächerkanon des Abiturs nicht nur auf die betroffene Deutschdidaktik wie ein Farnal wirkte. Auf der anderen Seite bleibt nämlich die in einigen Reformplänen (Strukturplan und BLK-Bildungsgesamtplan) vorgesehene Integration der ausgesprochenen Berufsbildung auf dem Wege zu ihrer unterrichtlichen Konkretisierung stecken, so daß auf der Ebene der Gymnasiallehrpläne jedenfalls bis Mitte der 70er Jahre von ihr nichts wahrzunehmen ist. Ähnliche Veränderungen lassen sich im Bereich der schulischen Auslese konstatieren, die per Leistungsmessung und Leistungsvergleich ja nicht das Verständnis der gelernten Inhalte überprüft, sondern das Faktum mißt, ob dies in den vorgegebenen Zeiträumen (Schulstufen, Jahrgangsklassen etc)

geschehen ist. Der Deutschunterricht der Nachkriegszeit hatte sich - entgegen alliierten Vorbehalten und ganz im Sinne seiner langen Tradition - als das prädestinierte Auslesefach angeboten, gerade weil es mit dem 'Vorzug' ausgestattet war, seine Auslesekriterien so flexibel einzusetzen, daß sie ohne jegliche Mühe veränderten, d.h. verschärften Selektionsquoten angepaßt werden konnten. Die Auffassung, Intelligenz sei wesentlich durch die sprachliche Erziehung vermittelt, Begabung keine unveränderliche Naturkonstante, richtet auf diesen Unterricht zu Zeiten gesteigerter Nachfrage nach höher qualifizierten Berufen das Interesse, welches eine vermehrte Ausschöpfung der "Begabungsreserven" im Dienste der Gesellschaft für unabdingbar hält. Die dementsprechenden Maßnahmen reichen von der veränderten Aufnahme-prozedur für das Gymnasium über die Errichtung sog. Förder- bzw. Orientierungsstufen bis hin zu den Kompensationsversuchen sprachlicher Defizite in den verschiedenen Kursformen der Gesamtschule, in welcher nun unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen als in der unmittelbaren Nachkriegszeit der Einheitsschulgedanke der Schulreform von damals - wenn auch nicht ohne entschiedenen Widerspruch - wenigstens in einigen Bundesländern eine Realisierungschance erhält.

Betrifft die Einbindung des Deutschlehrplans in den Rahmen allgemeiner Bildungs- und Schulpolitik vorzüglich den organisatorisch-strukturellen Aspekt und die Kontroversen über das Verhältnis von Bildung (Menschenbildung, Allgemeinbildung) und Ausbildung, so darf daneben eine andere gewichtige gesellschaftliche Funktion des Lehrplans nicht übersehen werden. Insbesondere der Deutschunterricht verbreitet, neben der Vermittlung elementarer Kenntnisse wie Lesen und Schreiben, die das Gymnasium allerdings nur noch in ganz geringem Maße auf der Unterstufe besorgt, die jeweils herrschenden Normen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer figurieren in diesem Sinne als 'Moralunterricht' (Moral verstanden als Beurteilung der Zwecke mensch-

Handelns), haben sie ja die gesellschaftlichen Verhältnisse zum Gegenstand sowie deren 'Erzeugnisse', Objektivationen, im Falle des Deutschunterrichts Sprache und Literatur (und im Laufe der Zeit verstärkt: allgemein Texte, Medien (ein Aspekt der in dieser Analyse vernachlässigt wurde) und Kommunikation überhaupt).

Wie diese Gesinnungsbildung vorzüglich in Form des Literaturunterrichts, aber auch in den Bereichen Sprachkunde und Aufsatzlehre verlief, ist im einzelnen dargestellt worden, indem die jeweiligen Zwecke herausgehoben wurden, die die Lehrpläne verfolgten. Sie reichen von der politischen Erziehung zur "sittlichen Persönlichkeit", deren von den Richertischen Richtlinien bzw. aus "Erziehung und Unterricht" her bekannter nationalistischer Charakter von den Besatzungsmächten entweder nicht wahrgenommen wurde oder gar auf deren Einverständnis, hervorgerufen durch die veränderte West-Ost-Konstellation, rechnen konnte (Bremen 1950), über die idealistischen Literatur- und Sprachvorstellungen aller in 1.1 und 1.2 genannten Lehrpläne und Richtlinien zu den Partnerschaftsvorstellungen, die bereits von den Konflikten der miteinander konkurrierenden Interessen ausgehen (RL Niedersachsen '65), bis hin zum nichteingelösten Versprechen der Vertretung des Interesses einer besonderen Schicht oder Klasse, der sog. Unterprivilegierten (RRD Hessen '72).

Daß sich die verschiedenen Lehrpläne, auch die unmittelbar miteinander verglichenen häufig nicht über einen Leisten schlagen lassen, ist ebenfalls evident. Die Darstellung war von Anfang an bemüht, die Varianten dieser Wertvorstellungen, Normen, neuerdings auch schlicht Standpunkte geheißen (wenigstens in ihren 'extremen' progressiven bzw. konservativen Ausformungen) zur Sprache kommen zu lassen. (vgl. z.B. RRD Hessen '72 und das bayerische Kollegstufenmodell). Daß sich dieses Spektrum von rechts nach links je nach der allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Situation veränderte, konnte ebenso an wesentlichen Punkten verdeutlicht werden. Die Qualifizierung des hessischen Deutschlehrplans von 1950 als "links" macht die

Unsinnigkeit solcher Ortsbestimmung ebenso klar wie ihre Abhängigkeit von der politischen Szenerie der Zeit. Sie wird erst 'verständlich' im Kontext des Übergangs vom Kalten zum heißen Krieg in Korea und den allgemeinen Auseinandersetzungen des Ost-West-Konflikts, die in diesem Krieg ihren martialischen Ausdruck fanden.

Daß das Spektrum dieser Einstellungen gegen Ende der 60er Jahre breiter geworden ist, hat nicht zuletzt in einer gestiegenen 'Sensibilität' gegenüber den Mängeln, Ungleichheiten, Friktionen seinen Grund, die in der Bundesrepublik gerade zu dieser Zeit aufbrechen. Die Erscheinungsformen der ersten Wirtschaftskrise nach 1945 (Streiks, steigende Arbeitslosigkeit etc) fügen sich nicht mehr ins Klischee der heilen Welt, die -als deutsches Wunder allerorts bestaunt- aus den Weltkriegsruinen aufgerichtet wurde. Dennoch, und das ist an den Widersprüchen und uneingelösten Versprechungen der Bildungspläne und Richtlinien ebenso zum Vorschein gekommen, hilft auch das erweiterte politische Spektrum der Standpunkte, die der Wirklichkeit gegenüber eingenommen werden, ebensowenig wie das gestiegene Empfindungsvermögen für gesellschaftliche Mängel, diese zu beseitigen: allenfalls macht es sie, indem es bestimmte Verbesserungen (in jenem Sinne, wie man Symptome beseitigt) herbeiführt, für eine größere Masse erträglicher.

So könnte man als Grund für die sukzessive, häufig über Jahrzehnte kaum wahrnehmbare Veränderung der Lehrplaninhalte ihr 'Scheitern' anführen. Freilich nicht in jenem Sinn, daß sie die gewandelte Wirklichkeit nicht mehr erklären könnten, das hat speziell der Deutschlehrplan in seinem kontinuierlichen Irrationalismus und Skeptizismus gegenüber den Gegenständen Sprache und Literatur nie geleistet. Immerhin aber wurden manche seiner Weltdeutungen im Laufe der letzten dreißig Jahre zum immer ungeeigneteren Mittel, den der Wirklichkeit gegenüber eingenommenen Standpunkt zu legitimieren. Die in den Lehrplänen zur Sprache gebrachten Normen und Wertvorstellungen waren nicht mehr in Einklang zu bringen mit den in der Gesellschaft

dominierenden Standpunkten: Erziehung zur Sprachgemeinschaft stößt auf taube Ohren in Zeiten, in denen das Bewußtsein von einer Gesellschaft, die in verschiedene Co-des sprechende Schichten oder Klassen zerfällt, vorherrscht, ebensowenig ist eine Dichtungsbetrachtung gefragt, die das Unbegreifliche Ereignis werden läßt, wenn es darum geht, an beliebigen Texten formale Kommunikationsmuster und -modelle zum Zwecke einer effizienten und friktionsarmen Verständigung zu entwickeln.

2.) Stellen wir uns freilich die Frage, woher der sich dergestalt verändernde Lehrplan seine Gegenstände und Inhalte bezieht, stoßen wir auf ein zweites Verhältnis, welches es kurz zu beleuchten gilt, jenes zwischen Lehrplan und Fachdidaktik. Die Fachdidaktik ist es nämlich, die aus der Vielzahl der möglichen Unterrichtsgegenstände und Verfahrensweisen jene auswählt, die dann auch im Unterricht gelehrt werden. Man muß nicht die Tatsache bemühen, daß viele maßgeblichen Fachdidaktiker (ULSHÖFER, ESSEN, IVO u.a.m.) auch in den von den Kultusbürokratien eingesetzten Lehrplankommissionen saßen, um die weitgehende Übereinstimmung der von Lehrplan und Fachdidaktik verbreiteten Wertvorstellungen und Normen beweisen zu können. Diese Identität tritt in beiden Bereichen selber unmittelbar zu Tage, von der Virulenz der Gesinnungsbildung und Leitbilderziehung angefangen, die nur allzu häufig unmittelbar nach dem Untergang des Faschismus Momente eben der Deutschkunde wieder aufnahmen, welche den Weg zu diesem eben halfen, über die scheinbare Wertfreiheit und Partnerschaftserziehung bis hin zu den, was ihre Realisierung im Lehrplan anlangt, wohl vorläufig gescheiterten Versuchen einer Didaktik der Parteilichkeit für die gesellschaftlich Benachteiligten. Für das in der Fachdidaktik noch erheblich erweiterte Spektrum der jeweiligen Standpunkte gilt das anhand der einzelnen Lehrplanvarianten gefällte Urteil in verschärftem Maße: nur die mit den wirkungsmächtigen, unterschiedlichen politischen Wertvorstellungen korrespondierenden Konzepte haben Chance auf Realisierung. Das Beispiel des frühen Schei-

terns der hessischen Rahmenrichtlinien steht dafür, daß der Spielraum bei aller Erweiterung gegenüber den 50er Jahren so groß nicht ist - und daß er jederzeit wieder eingeengt werden kann.

3.) Wichtiger freilich als die offensichtliche Beziehung zwischen Fachdidaktik und Lehrplan scheint, vor allem wenn der Wandel der Fachdidaktik im Laufe dieser 30 Jahre erklärt werden soll, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, welches letztere selber wieder reflektiert. Denn die jeweiligen Fachwissenschaften (im Falle der Deutschdidaktik die verschiedenen Disziplinen der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft) erarbeiten das 'Wissen' über die jeweiligen Gegenstände, welches die Fachdidaktik dann heranzieht, um daraus mit Hilfe von Pädagogik, Psychologie und Soziologie ihre Ausbildungsgegenstände, Bildungsgehalte und Lernziele zu machen. Entweder sind die Didaktiker zugleich Fachwissenschaftlicher (L. WEISGERBER, H. GLINZ) oder sie wenden die Theorien anderer an: ULSHÖFER beruft sich u.a. auf SCHILLER und DILTHEY, ESSEN auf BÜHLER, HELMERS auf alle möglichen Grund- und Nachbarwissenschaften, KOCHAN auf die diversen Theorien über Kommunikation und Sprechakte. Am Ende schließt sich der Kreis: INGENDAHL stützt sich kritisch auf HUMBOLDT und L. WEISGERBER, und GEISLER versucht eine Erweiterung der traditionellen Hermeneutik.

Häufig genug kam in der Analyse die Problematik dieser wissenschaftlichen Fundamente der Deutschdidaktik zur Sprache: die Widersprüchlichkeit der Schillerschen Ästhetik, die Zirkelhaftigkeit aller Hermeneutik, der Verzicht auf die Analyse des Wesens der Sprache zugunsten einer Beschreibung ihrer Funktionen und Leistungen, die Tendenz der neuen Superwissenschaft Linguistik, ihren Gegenstand in immer neue Beziehungen zu stellen und dabei immer weniger über ihn auszusagen. Hin und wieder wurde auch das Fortschrittsprinzip dieser Wissenschaften angedeutet: die modernen Bindestrichlinguistiken kritisieren ihren Ausgangspunkt, die Grammatiktheorie CHOMSKYS, indem sie die Grenzen seines Gegenstands-

bereichs erweitern.

Nun gelangen im Rahmen des schulischen Fächerkanons freilich nicht alle von den Natur- und Geisteswissenschaften erarbeiteten Ergebnisse in den Unterricht, genausowenig wie für das Schulfach Deutsch alle verschiedenen Theorien über die Gegenstände Sprache und Literatur angewendet werden. An diesem Punkte setzt die Tätigkeit der Fachdidaktik ein: Sie wählt aus dem unerschöpflichen und sich wandelnden Reservoir der Wissenschaft die dem Zwecke Unterricht dienenden Gegenstände aus. Allerdings tragen die zu erwählenden Gegenstände nicht das Kriterium ihrer Geeignetheit für diese Zwecke auf den Leib geschrieben, vielmehr müssen sie von der Fachdidaktik dafür erst hergerichtet, "zubereitet" (so HELMERS) werden. Verfehlten schon die erörterten sprach- und literaturwissenschaftlichen Fundamente nur allzuoft die Erkenntnis ihrer Gegenstände, so begibt sich die Deutschdidaktik doppelt in dieses Dilemma, indem es ihr erklärtermaßen um den "Bildungswert" von Sprache und Literatur, um das bildende Moment in ihnen, oder in der neueren Form der Curriculumtheorie um ihre Eignung zu tun ist, Lebenssituationen zu bewältigen. Daß diese Bildungsperspektive mit der Erkenntnis der Gegenstände nichts zu schaffen hat, diese im Gegenteil negiert, dokumentiert nicht zuletzt der in allen analysierten Fällen aufgetretene Skeptizismus, welcher die Möglichkeit von sicherer Erkenntnis mit eben dieser Sicherheit verneint. Eine Ahnung von diesem in der Tat monströsen Faktum, daß alle 'Schulweisheit' von der Zerstörung von Erkenntnis lebt, die sie doch als Institution dem Anschein nach vermittelt, hatte bereits ADORNO, auch wenn er den allgemeinen Grund dafür nicht recht zu fassen bekam:

"Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert." (3, Hervorhebg.v.V.)

Eine zusätzliche Fragestellung, in Form des pädagogisch-psychologischen Aspekts etwa bei ULSHÖFER oder der didaktischen Analyse bei HELMERS, richtet den jeweiligen Gegenstand als für die Erziehungszwecke tauglichen her oder sie pervertiert etwa im Sinne der Rezeptionsästhetik und Hermeneutik (z.B. bei GEISSLER, RIEMENSCHNEIDER) die Literaturwissenschaft dergestalt, daß diese selber die didaktische Aufgabe übernehmen soll, den Aspekt der literarischen Bildung schon als 'wissenschaftliche' Fragestellung zu entwickeln.

Dieser jenseits der Erkenntnis der sprachlichen und literarischen Phänomene angesiedelte Standpunkt, unter welchem diese betrachtet bzw. untersucht werden, läßt sich gerade in seinem Wandel allenthalben auffinden. Er kennzeichnet die Funktionalisierung der Dichtung als Lebenshilfe alter (BLÄTTNER) und neuer Art (KAYSER, HENZE), wie er auch das Charakteristikum der jeweiligen Auswahlprinzipien von Literatur darstellt: das Spektrum der pädagogischen Indienstnahme von Poesie und Literatur allgemein reicht vom Standpunkt der "Sittenbeurteilung" FLITNERS bis hin zu den Helmerschen Kriterien der gesellschaftlichen Funktionen Utopie, Aufklärung und Kritik und dem explizit parteilichen Standpunkt seiner Kritiker.

Die neue "wissenschaftlich fundierte" Didaktik unterscheidet sich dabei von der alten Methodik besonders in ihrem Anspruch (wissenschaftlich zu sein), dem sie freilich ebensowenig wie jene genügt. Darüberhinaus reflektiert sie ihre eigene Vorgehensweise expliziter, was ihr als geschärftes Methodenbewußtsein zugute gehalten wird. Die häufig zitierte Linguistisierung des Deutschunterrichts ist nichts anderes als der Einbruch der 'exakten' Sprach- und Kommunikationswissenschaft nicht nur in die Sprach-, sondern insgesamt in die Deutschdidaktik, um diese endlich von ihren irrationalen Elementen zu befreien. Daß mit dieser Tat zugleich der spezifische Charakter von Sprache und Literatur als geistige Phänomene eskamotiert wird zugunsten eines wahrscheinlichkeitsstatistischen (HELMERS mit BENSE) oder

mengenalgebraischen Umgangs (KOCHAN mit WUNDERLICH) mit der "Information", erscheint nachgerade als der Dernier crie von Wissenschaftlichkeit.

Kontinuität und Wandel der Deutschdidaktik lassen sich nun genauer fassen: die Standpunkte, unter deren Perspektive aus den selber problematischen Ergebnissen der Sprach- und Literaturwissenschaft Unterrichtsgegenstände zubereitet werden, verändern sich im Lauf der Zeit. Sie entsprechen den Standards, die notwendig sind zur jeweiligen Interpretation der Welt oder der Weltausschnitte. Was aber bleibt, ist diese Standpunkthaftigkeit: die Betrachtung der Phänomene unter dem Aspekt ihrer Brauchbarkeit und Funktionalität für diese Interpretationen bzw. die Zurichtung jener zu diesem Zweck. Mit diesem Prinzip der Nützlichkeit, des Funktionalismus sind wir freilich auf ein ganz und gar denkfremdes - die Erkenntnis zerstörendes - Moment gestoßen, welches aber das Denken der Deutschdidaktik bestimmt. Daß dieses Moment darüberhinaus etwa im Sinne von HORKHEIMERS "Kritik der instrumentellen Vernunft" (4) ein bestimmendes Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft in ihrem Umgang mit Dingen und Menschen verkörpert, deutet ebenso wie die verschiedenen Zwecke der Lehrpläne und Didaktiken stets darauf zeigten, auf einen Grund, der außerhalb der hier betrachteten Phänomene vorzufinden ist.

VERZEICHNIS DER ABBÜRZUNGEN

ADHS	Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule
AGDL	Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände
alt.	alternative. Zeitschrift für Literatur und Diskussion
BayKMB1	Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
b:e	betrifft: erziehung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
BP	Bildungsplan
BR	Deutscher Bildungsrat
DA	Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen
DD	Diskussion Deutsch
DU	Deutschunterricht (Stuttgart)
GSI	Gesamtschul-Informationen
HessKMB1	Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
LP	Lehrplan
LuD	Linguistik und Didaktik
NL	Neues Land. Zs. des Bayerischen Philologenverbandes
PP	Pädagogische Provinz
RL	Richtlinien
RP	Rahmenplan
RRD	Rahmenrichtlinien Deutsch
SchVB1	Schulverwaltungsblatt Niedersachsen
SP	Stoffplan
WR	Wissenschaftsrat
WW	Wirkendes Wort

ANMERKUNGEN

Einleitung

- 1 H.IDE (Hg.), Bestandsaufnahme Deutschunterricht: Ein Fach in der Krise, Stuttgart 1970.
- 2 J.KOLBE (Hg.), Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1969. - Ders., Neue Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1973. Wenigstens der erste vom späteren Münchener Kulturreferenten herausgegebene Band war ein Bestseller: er erlebte innerhalb zweier Jahre fünf Auflagen.
- 3 Vgl. H.BRACKERT/W.RAITZ (Hg.), Reform des Literaturunterrichts: Eine Zwischenbilanz, Frankfurt 1974. - D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht in der Diskussion, Paderborn 1974. - R.DITHMAR (Hg.), Literaturunterricht in der Diskussion, Kronberg 1974. - Vgl. auch die mittlerweile recht stattliche Anzahl der von H.IDE hg. Projekt Deutschunterricht, Stuttgart 1971 ff.
- 4 H.und H.SCHLAFFER, Studien zum ästhetischen Historismus, Frankfurt 1975, S.12.
- 5 Dies betrifft die Renaissance von Hermeneutik und inhaltsbezogener Sprachwissenschaft bei GEISSLER und INGENDAHL, vgl. dazu Kap. 2.3.
- 6 A.MATTHIAS, Geschichte des deutschen Unterrichts, München 1907 (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, hg. von A.MATTHIAS; Bd.1, Teil I). H.J.FRANK, Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945, München 1973.
- 7 Chr.BÜRGER, Deutschunterricht - Ideologie oder Aufklärung, Frankfurt 1970, bes. S.12 - 26. - Dies., Elemente zu einer kritischen Literaturdidaktik, in: DD Sonderbd. 1974, bes. S.30-59. - H.D.SCHMID, Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der methodischen Werke, in: DU 196b I, S.21-47. - R.ULSHÜFER, Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunterricht, in: DU 1964 I, S.5 - 33.
Die Differenzen zu den Autoren der "Bestandsaufnahme" und zu Christa BÜRGER müssen bei den sowohl von Ihnen wie von mir dargestellten Didaktikkonzeptionen nachgelesen werden, vgl. vor allem Kap. 2.1.1 und 2.2.1 sowie 2.3.4.
- 8 R.GEISSLER, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1970, S.9.

- 9 Vgl. Bremer Kollektiv, Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II, Stuttgart 1974, sowie die verstreuten Beiträge der Mitarbeiter dieses Kollektivs in DD.
- 10 Vgl. H.IVO, Kritischer Deutschunterricht, Frankfurt 1969. Zu seiner Mitarbeit an den hessischen Rahmenrichtlinien und deren Einstellung vgl. seinen Brief an den damaligen hessischen Kultusminister v.FRIEDEBURG und das darüber geführte Interview in: b:e 1974 III, S.34 ff. IVOs jüngste Einschätzung der Kontroverse und der weiteren Entwicklung findet sich in: ders., Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch - Ein Streit von gestern? In: DD 29/76, S.286 ff.
- 11 Vgl. dazu S.127 ff dieser Untersuchung.
- 12 Im Schuljahr 75/76 (Stand September '75) gibt es in der Bundesrepublik und Westberlin 155 integrierte Gesamtschulen: 7 in Baden-Württemberg, 3 in Bayern, 24 in Westberlin, 4 in Bremen, 8 in Hamburg, 64 in Hessen, 13 in Niedersachsen, 24 in NRW, 2 in Rheinland-Pfalz, 1 im Saarland, 2 in Schleswig-Holstein und 3 mit privater Trägerschaft. Hinzu kommen noch 111 teilintegrierte bzw. kooperative Gesamtschulen, davon allein 61 in Hessen, 17 in Bremen und 11 in Niedersachsen.(Vgl. GSI 1975 III, S.3 ff).
- 13 Durch diese zeitliche Beschränkung fallen einige neuere Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe sowie H.IVOs neues Buch Handlungsfeld Deutschunterricht: Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft, Frankfurt 1975, und der "Grundriß einer Didaktik" des Bremer Kollektivs (vgl. Fn.9) nicht mehr in den Rahmen dieser Untersuchung. Gleichwohl legen bereits der Untertitel von IVOs Buch wie auch mannigfache Bemerkungen im Vorwort des Bremer Kollektivs (z.B. "Es ist ihr Buch, Anm.7 hat nicht den Ehrgeiz, in für die Schulpraxis mehr oder minder fruchtlos, rein akademische Kontroversen über Inhalte, Ziele und Methoden des Deutschunterrichts einzugreifen" (a.a.O., S.1) oder "Sie diese Didaktik, Anm.7 liefert sich folglich weniger einer abstrakt wissenschaftlichen, sondern primär der praktisch-politischen Kritik aus" (a.a.O., S.2)) die Vermutung nahe, daß es auch in diesen beiden Versuchen weniger um die Richtigkeit der Darstellung als um ihre Brauchbarkeit geht - und dies deutet dann die prinzipielle Verwandtschaft mit den hier kritisierten Positionen an.
- 14 W.MICKEL, Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart 1967. - R.SCHMIEDERER, Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972. Vgl. dort bes. die verschiedenen Einteilungsversuche der Geschichte der politischen Bildung a.a.O., S.12f und die Bemerkungen zur Partnerschaftserziehung a.a.O., S.26 ff oder zum Konflikt als zentraler Kategorie a.a.O., S. 109.

- 15 F.HUISKEN, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972. Daß man freilich nicht der Analyse des kapitalistischen Produktionsprozesses, der Bestimmung der Lehrertätigkeit als unproduktive Arbeit etc., also schlicht der Ökonomie als wissenschaftlicher Disziplin bedarf, um den gesellschaftlichen Charakter der Pädagogik nachzuweisen, sei hier nur am Rande bemerkt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Art 'materialistischer' Wissenschaft, würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem überschreiten.
- 16 H.GLINZ, Sprachwissenschaft heute, Stuttgart 1967, S.33.
- 17 G.HERRMANN, zit. nach J.VOGT (Hg.), Literaturdidaktik: Ansichten und Aufgaben, Düsseldorf 1972, S.50.
- 18 H.HELMERS, Herstellung und Analyse von Lehrplänen für das Fach Deutsch, in: DU 1970 II, S.48 ff.
- 19 R.GEISLER, Prolegomena, S.19.
- 20 G.W.F.HEGEL, Phänomenologie des Geistes, in: ders., Werke in 20 Bden., Hg. E.MOLDENHAUER und K.M.MICHEL, Frankfurt 1969 ff, Bd.3, S.85, vgl. auch ebd., S.92.
- 21 Diesen Versuch unternimmt H.HELMERS (H.H., Didaktik der deutschen Sprache, 7.Aufl., Stuttgart 1972, S. 22f), wenn er die "historischen Vorstufen einer wissenschaftlichen Didaktik der deutschen Sprache" untersucht und dabei alle bisherige Deutschmethodik als "unkritische Rezeptologie (...) der bürgerlichen Lehrerbildung" qualifiziert, die sich u.a. "aus der Meisterlehre zu Beginn der Neuzeit" herleite - was solche Methodik eigentlich aller wissenschaftlich fundierten Kritik entziehen müßte: Rezeptbücher kann man für gut oder schlecht halten, je nach dem eigenen Geschmack, aber nicht an Hand ihrer eigenen 'Argumentation' kritisieren, denn sie argumentieren nicht, sondern beschreiben.
- 22 R.ULSHÖFER, Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I, Stuttgart o.J. (1952), S.5f.
- 23 Vgl. H.HELMERS, Didaktik, 3.Aufl., Stuttgart 1969, S.9.
- 24 Vgl. dazu H.SCHLAFFER, Der Bürger als Held, Frankfurt 1973, S.147.

Erstes Kapitel

- 1 Punkt 7 des Potsdamer Abkommens, zit. nach L.FROESE (Hg.), Bildungspolitik und Bildungsreform: Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik, München 1969, S.25.

- 2 Von den schulpolitischen Plänen der amerikanischen Militärregierung soll darum im folgenden auch hauptsächlich ausgegangen werden, zumal sich wohl aufgrund des baldigen wirtschaftlichen Zusammenschlusses der amerikanischen und der britischen Zone zur Bizone auch auf dem schulpolitischen Sektor mehr als zufällige Gemeinsamkeiten ergaben.
Die Quellenlage zur französischen Schulpolitik ist weitweniger günstig, so daß auf dieser allgemeinen Ebene eine Betrachtung unterbleiben muß. Vgl. dazu die wenigen Bemerkungen bei U.SCHMIDT/T.FECHTER, Der erzwungene Kapitalismus: Klassenkämpfe in den Westzonen 1945 - 1948, Berlin 1971, S.143 und 145. Die Dissertation WINKELERS konzentriert sich, was diese Untersuchung anlangt, allzu sehr auf die Auseinandersetzung um die Bekenntnisschule, so daß auf sie nicht mehr als beiläufig eingegangen werden kann. Das Ergebnis von WINKELERS Untersuchung sei aber wegen seiner frappanten Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen zur Schulpolitik in anderen Ländern der späteren Bundesrepublik hier kurz vorweggenommen: "Schulpolitisch konservative Parteien und Verbände beherrschten konkurrenzlos das politische Feld und betrieben unter dem Stichwort der Wiedergutmachung nationalsozialistischen Unrechts unangefochten die schulpolitische Restauration in Württemberg-Hohenzollern." (R.WINKELER, Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945 - 1952, Stuttgart 1971 (auch Diss. Tübingen) S.124.
- 3 U.SCHMIDT/T.FECHTER, a.a.O., S.136. Zum psychokulturellen Ansatz als Erklärung des Faschismus vgl. ebd., S.138 ff.
- 4 Vgl. auch L.FROESE, a.a.O., S.13.
- 5 K.E.BUNGENSTAB, Umerziehung zur Demokratie: Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-49, Düsseldorf 1970, S.18.
- 6 Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der amerikanischen Erziehungskommission, München o.J.(1946) (erschieden als Beilage zur "Neuen Zeitung").
- 7 Ebd., S.18, vgl. auch S.10. Möglicherweise liegt im Aufzeigen dieses Dilemmas schon ein äußeres Anzeichen für die halbherzige Durchsetzung der amerikanischen Bestrebungen wie auch für deren letztendliches Scheitern. Vgl. dazu K.E.BUNGENSTAB, a.a.O., S.139.
- 8 Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland, S.52 und S.55.
- 9 Ebd., S.26, vgl. auch S.30.

- 10 Ebd., S.27.
- 11 Ebd., S.40.
- 12 Ebd., S.28, wobei der Unterschied zu der preußischen Schulreform von 1924 festzuhalten ist, die nur verbal die "deutsche Einheitsschule" fordert, faktisch aber an der traditionellen Trennung der drei Schulformen festhält. Vgl. H.RICHERT (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 4./5.Aufl., Berlin 1925, S.III ff.
- 13 Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland, S.29f.
- 14 Ebd., S.30 u.8.
- 15 Ebd., S.30, was ja in der frühzeitigen Formulierung der Lehrpläne für Sozialkunde bzw. politische Bildung seinen Ausdruck findet.
- 16 L.FROESE, a.a.O., S.100f.
- 17 K.E.BUNGENSTAB, a.a.O., S. 163.
- 18 Ebd., S.164; vgl. auch U.SCHMIDT/T.FECHTER, a.a.O., S.164ff.
- 19 K.E.BUNGENSTAB, a.a.O., S.97.
- 20 Ebd., S.56.
- 21 Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland, S.29.
- 22 W.FLEISCHMANN u.a., Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945 - 1970, in: E.ALTWATER/F.HUISKEN (Hg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S.127.
- 23 Dokumente zur demokratischen Schulreform in Deutschland 1945-1948, Schwelm o.J. (1960), S.55.
- 24 L.FROESE, a.a.O., S.34. Text des Gesetzes ebd., S.106 ff.
- 25 Ebd., S.106.
- 26 Ebd., S.34.
- 27 Ebd., S.114.
- 28 Ebd.
- 29 Ebd., S.115. Vgl. auch C.PAULMANN, Das bremische Erziehungswesen im Umbau, in: Schule und Gegenwart 1949 H.9/10, S.11-16. PAULMANN, zu dieser Zeit Schulsenator in Bremen, fordert: "Deshalb soll das Schulwesen hinfort in zwei Stufen aufgeteilt sein, in die für alle

gemeinsame Grundschule, deren Kennzeichen der Gesamtunterricht ist und auf die sich die vielfältig gegliederte Oberschule aufbaut (...). Das ganze aber ist die für alle Kinder des Volkes gemeinsame Allgemeine Volksschule. Sie ist eine organisch differenzierte Einheitsschule (...)." (A.a.O., S.14).

- 30 L.FROESE, a.a.O., S.118 (§ 17).
- 31 Vgl. dazu allgemein: Dok. zur demokr.Schulreform, S.24ff. Für Bayern z.B. F.FENDT, Staat - Demokratie - Schule, München 1946. - Ders., Aufriß eines deutschen Bildungsplanes, München 1946 (FENDT war der zweite bayerische und erste sozialdemokratische Kultusminister in München nach dem 2.Weltkrieg). Für Niedersachsen z.B. A.GRIMME, Vom Sinn der Erziehung heute, in: Sammlung 1945/46, S.65-80 (GRIMME war der erste Nachkriegskultusminister in Niedersachsen).
- 32 L.FROESE, a.a.O., S.119.
- 33 Ebd., S.95f.
- 34 Ebd., S.95. Zur Schulreform in Hessen während der Besatzungszeit vgl. auch Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.), Freiheit und Demokratie, Festgabe für E.Stein, Frankfurt 1968, bes. S.33 ff.
- 35 Vgl. dazu etwa die Richtertschen Richtlinien (1925), wo im Deutschunterricht der Quinta an Hand von "Geschichtserzählungen" ein "Einblick in bedeutende Abschnitte der vaterländischen Geschichte" gegeben werden soll, und zwar von ARMINIUS bis zu HINDENBURG und dem Weltkrieg (H.RICHERT (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne, 2.Teil: Lehraufgaben, S.225f).
- 36 L.FROESE, a.a.O., S.95.
- 37 Ebd., S.96.
- 38 F.SCHRAMM, Die deutsche Schule: Ein Beitrag zum Aufbau einer neuen Volksbildung, Frankfurt 1947, S.23, zit. nach Dok.zur demokr.Schulreform, S.72f.
- 39 F.HILKER, Vorschlag für die Gestaltung der höheren Schule im Gesamtaufbau des deutschen Schulwesens, Fulda o.J., zit. nach Dok. zur demokr. Schulreform, S.73f.
- 40 PP 1947 H.III/IV.
- 41 Dok. zur demokr. Schulreform, S.75-80.
- 42 E.STEIN, Vorschläge zur Schulgesetzgebung in Hessen, Frankfurt o.J., zit. nach Dok. zur demokr. Schulreform, S.80.

- 43 Dok. zur demokr. Schulreform, S.80. Vgl. auch W.FLEISCHMANN u.a., a.a.O., S.126f, die das Fazit ziehen: "Trotz einiger 'progressiver Ansätze' (...) kam es in den ersten Jahren nach 45 auch in Hessen nicht zu einer durchgreifenden Schulreform, obwohl die hessische Verfassung genügend Spielraum gelassen hätte."
- 44 Zum folgenden vgl. insbesondere I.HUELSZ, Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration 1945 - 50, Hamburg 1970. - W.FLEISCHMANN u.a., a.a.O., S.124 - 126. - L.FROESE, a.a.O., S.30 - 32. - Dok. zur demokr. Schulreform, S.84 - 95. - K.E.BUNGENSTAB, a.a.O., S.93 ff. - Als brauchbare Quellensammlung steht zur Verfügung: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (=BayKM) (Hg.), Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952, sowie die von der Abteilung für Erziehung im Office of Land Commissioner of Bavaria hg. pädagogische Monatszeitschrift "Schule und Gegenwart".
- 45 K.E.BUNGENSTAB, a.a.O., S.93.
- 46 KME vom 23.7.45 "Wiedereinrichtung von Bekenntnisschulen" zit. nach BayKM, Dokumente..., S.15.
- 47 Ebd., S.30f.
- 48 Zit. nach BayKM, Dokumente..., S.30. Vgl. auch R.WINKELER, a.a.O., S.38 ff und zusammenfassend S.125.
- 49 I.HUELSZ, a.a.O., S.4.
- 50 Ebd., S.73.
- 51 Zit. nach L.FROESE, a.a.O., S.98.
- 52 Art. 141, zit. nach L.FROESE, a.a.O., S.99.
- 53 Worauf schon FROESE hinweist, a.a.O., S.32.
- 54 Zit. nach L.FROESE, a.a.O., S.97.
- 55 H.RICHERT (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.2, wo die "Beachtung der Verschiedenheit der Geschlechter" gefordert wird. Vgl. auch die Lehrpläne von 1938, wo der "Führer" zitiert wird: "Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein" (Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, Berlin 1938, S.18).
- 56 Zit. nach L.FROESE, a.a.O., S.97.

- 57 Die Unterstützung der amerikanischen Schulpolitik durch Parteien wie SPD, KPD und FDP sowie durch Lehrerverbände (z.B. den BLV) und andere Institutionen (nicht nur in Bayern) bleibt wegen ihrer weitgehenden Folgenlosigkeit außer Betracht, sie ist hinlänglich in den in Fn. 44 angegebenen Texten dokumentiert. Zur Bildungspolitik der Parteien nach 1945 vgl. auch G.SCHARFENBERG (Hg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945 - 1973, 2.Aufl., Berlin 1973.
- 58 I.HULESZ, a.a.O., S.31.
- 59 BayKM, Dokumente..., S.55 ff.
- 60 Ebd., S.56.
- 61 Ebd., S.57.
- 62 Vgl. dazu besonders und insgesamt zur ganzen Schulreformdebatte die Gutachten und Memoranden der Universitäten München und Erlangen sowie das Gutachten der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, alle in: BayKM, Dokumente..., S.77 ff, S.82 ff, S.259 ff.
- 63 Ebd., S.68.
- 64 Ebd., S.74.
- 65 Ebd., S.144. Vgl. die Bemerkung im "Erziehungsplan auf weite Sicht" (31.3.47): "Der bayerische Geschichtsunterricht muß frei werden von der brandenburgisch-preußischen Geschichts- und Staatsauffassung (...)." (Ebd., S.71).
- 66 Vgl. K.V.MÜLLER, Begabung und Begabungseigenart im schulischen Nachwuchs, in: Sammlung 1948, S.360-370.
- 67 BayKM, Dokumente..., S.62f.
- 68 Ebd., S. 62. Die Übereinstimmung dieser Auffassung mit der Angst vor dem sog. Akademikerproletariat, wie sie fast 30 Jahre später wegen der fortschreitenden Überfüllung der Hochschulen kultiviert wird, ist zu offensichtlich, als daß sie übergangen werden könnte. Mitte der 70er Jahre tritt freilich der Legitimationscharakter dieser Auffassung noch deutlicher zu Tage. Gerade zu dem Zeitpunkt, wo eine weiter steigende Nachfrage nach Hochschulbildung volkswirtschaftlich an die durch die staatliche Mittelknappheit gesetzten Grenzen stößt, wird ein Begabungsbegriff (der wiederum die 'natürliche' Seite der menschlichen Intelligenz - ihre 'Determination' durch Vererbung und Veranlagung - in den Vordergrund schieben möchte) aus der Rüstkammer der Ideologeme geholt, in welche er anläßlich der "Bildungskatastrophe" und der Forderung nach vermehrter Ausschöpfung der Begabungsreserven zehn Jahre zuvor verbannt worden war (vgl. S.64 ff dieser Untersuchung sowie Kap. 1.3).

- 69 Schreiben der Mil.regierung vom 23.12.47 betreffend Ablehnung des Schlreformplanes vom 30.9.47, in: BayKM, Dokumente..., S.173.
- 70 Schreiben der Mil.regierung vom 14.1.48 betreffend Schulreformforderungen der Mil.regierung, ebd., S.183.
- 71 Bericht der Mil.regierung für Bayern über den Stand der bayerischen Schulreform vom 19.4.48, ebd., S.221.
- 72 Schreiben der Mil.regierung vom 15.4.49 betreffend Schulreformprogramm, ebd., S.285.
- 73 Vgl. I.HUELSZ, a.a.O., S.139.
- 74 Einen relativ unkritischen, bloß referierenden Überblick liefert W.POETHEN, Die Richtlinien für den Deutschunterricht in den Ländern, in: WW 1952, S.294 ff und S.355ff.
- 75 Wobei POETHEN, statt mögliche inhaltliche Übereinstimmungen oder Traditionen wenigstens in Erwägung zu ziehen, diesen Zusammenhang zumindest mit "Erziehung und Unterricht" (1938) schlicht leugnet: "Eine Anknüpfung an die Lehrpläne von 1938 verbot sich von selbst." (A.a.O., S.294).
- 76 Vgl. HessKMB1 1949, S.78 ff.
- 77 Militärregierung für das Saargebiet, Direktion für Verwaltungsangelegenheiten, Auszug aus einem Rundschreiben Nr. 726 DAA/EDU vom 4.Sept.1945, Fotokopie eines masch.schriftl. Typoskripts (= im folgenden: Rundschreiben 4.9.45). Militärregierung des Saargebiets/Direktion für Verwaltungsangelegenheiten/Abteilung Unterricht, Schreiben vom 5.April 1946 Nr. 5.016 DAAE 'Betrifft: Lehrpläne für den Unterricht. Anlage: Richtlinien', Fotokopie eines masch.schriftl. Typoskripts (= im folgenden: Rundschreiben 5.4.46).
- 78 "(...) in der Zeit von 1945 bis 1949 mußte man sich noch mit den alten 'Rustschen' Plänen behelfen, die allerdings in fast allen Punkten zu revidieren waren - z.B. durfte im Fach Geschichte nur die alte Geschichte unterrichtet werden -; die Erstellung neuer Pläne ging infolge der politischen Unselbständigkeit nur zögernd vor sich." Schreiben des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz vom 11.Sept.1972 an den Verfasser. Vgl. auch U.SCHMIDT/T.FECHTER, a.a.O., S.145.
- 79 R.WINKELER, a.a.O., S.17.
- 80 Was auch zum vermehrten Einsatz von französischen Lehrern führte, vgl. U.SCHMIDT/T.FECHTER, a.a.O., S.145. Zur Lehrplanreform vgl. R.WINKELER, a.a.O., S.24ff.

- 81 Rundschreiben 4.9.45, S.2.
- 82 Ebd., S.2 und S.3.
- 83 Erziehung und Unterricht, S.35.
- 84 Rundschreiben 4.9.45, S.3.
- 85 Auch in Rheinland-Pfalz gehörten beide zur Pflichtlektüre. Vgl. Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz, Koblenz 1950, S.13f (Oberprima).
- 86 Rundschreiben 4.9.45, S.2.
- 87 Rundschreiben 5.4.46, Anschreiben.
- 88 Ebd., S.1.
- 89 Ebd., S.2.
- 90 Ebd., S.3.
- 91 Ebd., S.6.
- 92 Schreiben der Mil.regierung des Saargebiets/Direktion der Verwaltungsangelegenheiten/Abtlg. Öffentliche Erziehung, Unterricht vom 31.5.1946 Nr.5390 DAA/Edu, Fotokopie eines masch.schriftl.Typoskripts.
- 93 Erziehung und Unterricht, S.68 und S.66.
- 94 Senator für Schulen und Erziehung (Hg.), Volksoberschule Bremen: Lehrpläne, Bremen 1950 (= im folgenden: LP Bremen '50), S.5.
- 95 LP Bremen '50, S.11.
- 96 Ebd.
- 97 Ebd., S.13 und S.12.
- 98 Vgl. dazu H.J.FRANK, Geschichte des Deutschunterrichts, bes. "Erziehung zur Gemeinschaft", S.772-776. Die Nachwehen dieser Auffassung werden noch lange zu spüren sein. 1962 fordert ein Hamburger Lehrplan: "Die Hingabe einer ganzen Klassengemeinschaft an einen Dichter, ein Werk, einen Gedankenkreis vollzieht sich am besten in Klassen-Feierstunden." (Richtlinien für den Deutschunterricht an den Hamburger Gymnasien 1962, hektogr.Typoskript, S.6).
- 99 LP Bremen '50, S.12.
- 100 Ebd., S.17
- 101 Ebd., S.31.

- 102 Ebd., S.31, s. auch S.32.
- 103 Die Neuordnung des preußischen Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, in: H.RICHERT (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 2 Bde., 8.Aufl., Berlin 1931, Bd.1, S.17-77, hier S.39f und 47f.
- 104 H.J.FRANK, a.a.O., S.605.
- 105 H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.34. Zur Charakterisierung des deutschkundlichen Unterrichts vgl. H.v.HENTIG, Nötige und unnötige Nöte des Deutschunterrichts, in: Neue Sammlung 1965, S.445f.
- 106 Vgl. Erziehung und Unterricht, S.37 ff, und H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.34 ff.
- 107 H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.42.
- 108 LP Bremen '50, S.35.
- 109 H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.43 und LP Bremen '50, S.35.
- 110 K.DODERER, Kritische Bemerkungen zu R.Hildebrands Schrift "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt", in: L.HÖFFE (Hg.), Sprachpädagogik - Literaturpädagogik, Fs. für Hans Schorer, Frankfurt 1969, S.16.
- 111 Ebd., S.19 und S.21.
- 112 LP Bremen '50, S.35f.
- 113 H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.40.
- 114 Alle Zitate aus LP Bremen '50, S.36.
- 115 Ebd., S.37.
- 116 Ebd., S.38, vgl. auch W.POETHEN, a.a.O., S.296.
- 117 H.RICHERT, Richtlinien für die Lehrpläne, 1.Teil, S.54.
- 118 LP Bremen '50, S.53.
- 119 Ebd., S.52.
- 120 Ebd., S.61f.
- 121 In diesem Zusammenhang erscheint die sechs Jahre später erfolgte Polemik eines Gutachters gegen die "radikale (...) Bremer Schulreform" recht unverstänlich. (Vgl. K.SONNTAG, Die Gutachten des Bremer Grundschulausschusses, in: NL 1956, S.50-54, hier S.54).

- 122 Hessische Beiträge zur Schulreform, Reihe III, 19: Abschlußbericht des Deutschausschusses, Wiesbaden 1950 (= im folgenden: Deutschausschuß).
- 123 Zit. nach Freiheit und Demokratie: Festgabe für E.Stein, S.14.
- 124 HessKMBL 1948, S.149-170. Vgl. auch W.MICKEL, Politische Bildung an Gymnasien, S.263.
- 125 Hessische Beiträge zur Schulreform, Reihe III, 3: Richtlinien und methodische Hinweise zu den Lehrplänen für das fünfte Schuljahr, Wiesbaden 1949, S.5.
- 126 Ebd., S.5.
- 127 Ebd., S.15.
- 128 W.POETHEN, a.a.O., S.300.
- 129 Deutschausschuß, S.103.
- 130 Ebd., ohne Quellenangabe übernimmt E.ZICKEL drei Jahre später die Formulierung von der Führung im Fächerreigen 'und der Ersetzung des Religionsunterrichts (E.ZICKEL, Deutsch als 'Kernfach', in: PP 1953, S.344).
- 131 Deutschausschuß, S.98.
- 132 Ebd., S.99. Vgl. dazu auch die Kritik an BLÄTTNER und NENTWIG im Kap. 2.1.3 dieser Untersuchung.
- 133 H.J.FRANK beschreibt diesen Stellenwechsel von Religions- und Deutschunterricht unter der Überschrift "Der Unterricht in der Muttersprache als Ort der moralischen Erziehung" so:
"An die Stelle der Bibel trat das Lesebuch; an die Stelle der katechetischen Glaubenslehre trat die aufgeklärte Tugendlehre, und da diese wie jene sich an Texten orientierte, so trat an die Stelle des geistlichen Lehrers nun der Lehrer in der Muttersprache und übernahm dessen Erzieherfunktion." (A.a.O., S.130).
- 134 In Ländern mit besonders heftiger Verquickung von Politik und Altar sollte derartige Faschismus'theorie' gar Verfassungsbestandteil werden: "Angesichts der ernstesten Lehren über die Folgen der Gottentfremdung gibt das Volk von Württemberg und Hohenzollern sich in Gehorsam gegen Gott, der den Menschen seinen Willen in Christus offenbart hat, im Vertrauen auf Gott, den allmächtigen Schöpfer und Erhalter, den allein gerechten Richter, folgende Verfassung." (Präambel des Verfassungsentwurfs der CDU für Württemberg-Hohenzollern, zit. nach R.WINKELER, a.a.O., S. S.88, Fn.8). Die laizistische Haltung der Militärregierung erzwingt allerdings weitgehende Änderungen am 'christlichen Grundcharakter' dieses Entwurfs.

- 135 Deutschausschuß, S.13f.
- 136 Ebd., S.99.
- 137 Ebd., S.40.
- 138 Ebd., S.47.
- 139 Ebd., S.44.
- 140 Ebd., S.41.
- 141 Ebd., S.48.
- 142 Ebd., S.55.
- 143 Ebd., S.49.
- 144 Ebd., S.50.
- 145 Ebd., S.39.
- 146 Ebd., S.36.
- 147 Ebd., S.6, vgl. S.25.
- 148 Ebd., S.24.
- 149 Ebd., S.6.
- 150 Ebd., S.24.
- 151 Ebd., S.13f.
- 152 Reformvorschläge für die höhere Schule (Schlußbericht des Direktorium Wallenburg), in: Schule und Gegenwart, Erg.heft 1 o.O., o.J. (1949), Deutsch-lehrplan S. 31 ff (= im folgenden: Schlußbericht Wallenburg)
- 153 Zit. nach BayKM, Dokumente...,S.28.
- 154 KME vom 12.12.46, in BayKMBI 1946, S.203.
- 155 Vgl. die Stiftungsurkunde in: BayKM, Dokumente...,S.217f.
- 156 Bericht zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, in: Schule und Gegenwart 1949 H.2, S.29 und S.30; vgl. dazu auch die kontroversen Beiträge von H.CRÄMER, Antikritik zur amerikanischen Kritik des bayerischen Schulwesens, in: NL 1950 H.4, S.25-28; und F.CORNELIUS, Thesen zur Schulreform, in: NL H.11, S.81f.
- 157 H.J.FRANK, a.a.O.,S.248, vgl. auch ebd.,S.288 - 290 u.8.

- 158 Schlußbericht Wallenburg, S.8.
- 159 Ebd., S.7,
- 160 Erziehung und Unterricht, S.35.
- 161 Praxisrelevant (für jeden einzelnen Schüler) wird diese Sonderstellung durch die ministeriellen Vor-rückungsbestimmungen, in denen die Deutschnote häufiger als andere die Entscheidung über Vor-rücken oder Repetieren trifft: "(...) Note 4 (es gab damals 5 Notenstufen, Anm.v.V.) im Deutschen ist nicht ausgleichbar; Note 1 oder 2 im Deutschen kann jedoch gegenüber einem Fache der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe einen Ausgleich bewirken."(BayKMB1 1949, S.59).
- 162 Schlußbericht Wallenburg, S.32.
- 163 Vgl. z.B. W.v.HUMBOLDT, Ueber das Entstehen der gram-matischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenent-wicklung (1822), in: W.v.H., Werke in 5 Bden., Hg. A.FLITNER und K.GIEL, 4.Aufl. Darmstadt 1963, Bd.3, bes. S.58.
- 164 Schlußbericht Wallenburg, S.31.
- 165 Ebd., S.31; vgl. K.BÜHLER, Sprachtheorie: Die Dar-stellungsfunktion der Sprache, Jena 1934, und Kap. 2.2.1.1 dieser Untersuchung.
- 166 Schlußbericht Wallenburg, S.32.
- 167 Ebd., S.39 bzw. S.33 (Einleitung).
- 168 Ebd., S.35.
- 169 Ebd., S.36.
- 170 Ebd., S.36f.
- 171 E.HAUEIS, Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts, Essen 1971, S.34.
- 172 Vgl. dazu W.v.HUMBOLDT, Ueber das vergleichende Sprach-studium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung (1820): "Will man diesen zwie-fachen Gebrauch der Sprache in Gattungen einander ge-genüberstellen, welche ihn schärfer trennen, als er es in der Wirklichkeit seyn kann, so läßt sich der eine der wissenschaftliche, der andere der redneri-sche nennen. Der erstere ist zugleich der der Ge-schäfte, der letztere der des Lebens in seinen na-türlichen Verhältnissen" (W.v.H., Werke, Bd.3, S.22). Vgl. weiterhin W.v.HUMBOLDT, Ueber die Verschieden-heiten des menschlichen Sprachbaues (1829), a.a.O., bes. S.259, und Ueber die Verschiedenheit des mensch-

lichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830 - 1835), a.a.O., S.557.

173 E.HAUELS, a.a.O., S.36.

174 Schlußbericht Wallenburg, S.52.

175 Ebd., S.53.

176 Alle Zitate ebd., S.39 und S.40.

177 Ebd., S.41. Zur Tradition der literarischen Bildung vgl. H.J.FRANK: "Erst im Laufe des 19.Jahrhunderts wurde die Dichtung selbst zu einem Gegenstand des Deutschunterrichts. Sie wurde bald sein gewisser Inhalt (...). Daß die Dichtung in der Schule zu Höherem geeignet sei, als nur das Muster der Stilbildung, das Vehikel moralischer Belehrung und den Gegenstand zur Denkschulung abzugeben, daß sie vielmehr das vornehmste Organ einer zweckfreien Bildung des Menschen selbst sei, ist eine Überzeugung, die in dem Humanitätsgedanken der deutschen Klassik ihren Ursprung hat (...)" (a.a.O., S.217). Präziser gefaßt begründet sich diese Form literarischer Bildung wohl im Bildungsbegriff und der Kunsttheorie der deutschen Klassik (man denke nur an SCHILLERS Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen).

178 Schlußbericht Wallenburg, S.41, vgl. auch S.57.

179 Die Bemerkungen zum Literaturkanon finden sich ebd., S.41 und S.42.

180 Ebd., S.56.

181 Zur Kritik dieses Modells vgl. A.BEINLICH. Über die literarische Entwicklung der Heranwachsenden, in: WW 1965, S.110 ff und S.189 ff, Überarbeitet auch in G.WILKENDING (Hg.), Literaturunterricht: Texte zur Didaktik, München 1972, S.34 - 57. Zum geistesgeschichtlichen Ursprung des Theorems von der "Phasengemäßheit" vgl. D.HARTH, Kritik der literarischen Bildung, in: H.IDE (Hg.), Bestandsaufnahme, S.73.

182 Vgl. Fn. 156 dieses Kapitels.

183 Vgl. R.WINKELER, a.a.O., S.16.

184 Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK), Kulturpolitik der Länder 1963 - 1964, Bonn 1965, S.298.

185 V.BRIESE u.a., Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik, Frankfurt 1973, S.79.

186 Geschäftsordnung der KMK, in: KMK, Kulturpolitik 1963/64, S.303 ff.

- 187 Vgl. W.FLEISCHMANN u.a., a.a.O., S.131.
- 188 KMK, Kulturpolitik 1963/64, S.254.
- 189 Der Text der "Tübinger Beschlüsse" findet sich bei W.FLITNER, Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S.125 - 134, sowie in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe, Hg. H. BOHNEKAMP u.a., Stuttgart 1966 (= im folgenden: DA, Gesamtausgabe) Anhang C, S.1027 - 1029.
Zu den "Tübinger Beschlüssen" vgl. W.FLITNER, Die Tübinger Beschlüsse, in: R.ULSHÖFER, Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945: Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967, S.126f, sowie R.ULSHÖFER, Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums seit 1945 im Spiegel wichtiger Dokumente, ebd., S.88 - 100.
- 190 W.FLITNER, Grund und Zeitfragen, S.127.
- 191 Zit. nach DA, Gesamtausgabe, S.1027.
- 192 W.FLITNER, Grund- und Zeitfragen, S.161.
In seiner "Empfehlung zur Errichtung von Versuchsschulen" (1954) stellt der DA noch bedauernd zur 1. Tübinger Resolution fest, daß "dieser Appall nur wenig Widerhall" gefunden habe (DA, Gesamtausgabe, S.521).
- 193 Vgl. dazu R.ULSHÖFER, Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums, a.a.O., S.90 und W.MICKEL, Politische Bildung, S.109.
- 194 KMK, Kulturpolitik der Länder 1961 und 1962, Köln 1963, S.3.
- 195 Satzung des Ausschusses in: DA, Gesamtausgabe, S.966.
Die Texte sämtlicher Empfehlungen und Gutachten finden sich in dieser Gesamtausgabe.
Literatur zum DA:
V.BRIESE u.a., a.a.O., S.84f. - W.FLEISCHMANN u.a., a.a.O., S.132f. - T.PFIZER, Der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Kulturpolitik und Menschenbildung, Fs. für Paul Luchtenberg, Neustadt 1965, S.213-235. - H.SCHELSKY, Anpassung oder Widerstand: Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961. - J.HABERMAS, Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie: Schelskys Bedenken zur Schulreform, in: Neue Sammlung 1961, S.251-278. - R.ULSHÖFER, Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums, a.a.O., S.24f.
- 196 Vgl. dazu V.BRIESE u.a., a.a.O., S.96f.
- 197 Z.B. V.BRIESE u.a., a.a.O., S.84 und W.FLEISCHMANN u.a., a.a.O., S.132.

- 198 Vgl. V.BRIESE u.a., a.a.O., S.84.
- 199 Deutscher Bildungsrat (BR), Empfehlungen und Gutachten der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S.19.
- 200 KMK, Die Kulturpolitik der Länder 1960, o.O. a.J. (München 1961), S.205. - KMK, Kulturpolitik 1963/64, S.257. Der DA meint dazu in seinem Abschlußbericht (1965): "Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Einführung des 9. Volksschuljahres, zur Reform der Oberstufe der Höheren Schule und zum Übergang von einer Schulart in die andere, die 1959 bis 1961 auf den Rahmenplan folgten, bleiben zwar hinter dessen Vorschlägen zurück, sind aber von ihnen angeregt und gehen in ihre Richtung." (DA, Gesamtausgabe, S.24). Zur Wirkung auf die pädagogische Diskussion Anfang der 60er Jahre vgl. G.PICHT, Grundprobleme der Schulreform, in Neue Sammlung 1962, S.219-237 (PICHT war selber von 1953 bis 1963 Mitglied des DA).
- 201 KMK, Kulturpolitik 1960, S.82.
- 202 Ebd., s. auch Schule und Universität: Spiegel der Zeit 1945 - 1960: 15 Jahre Hamburgisches Schul- und Erziehungswesen, o.O. o.J. (1961), S.61, sowie Unabhängige Kommission für das Hamburger Schulwesen, Gutachten über das Gymnasium, in: Mitteilungsblatt Hamburg 1957, S.164-169.
- 203 DA, Zur Entschließung der Ministerpräsidenten vom 5. und 6.Febr. 1954, in: DA, Gesamtausgabe, S.52. Der Text der Entschließung findet sich ebd., Anhang C, S. 1004 - 1008.
- 204 "Der Deutsche Ausschuß hält eine Auffassung für verhängnisvoll, die unbestreitbar vorhandenen Unzulänglichkeiten im Schulwesen der Bundesrepublik seien schon durch die vorgesehenen Maßnahmen der Ministerpräsidentenkonferenz zu überwinden. Er hat daher Bedenken gegen den § 19, der das Abkommen für 10 Jahre unkündbar macht und gegen die in § 13 Abs.2 vorgenommene Einengung aller Versuche auf die im Abkommen festgelegten Schultypen (...)." (A.a.O., S.58).
- 205 Unabhängige Kommission für das Hamburger Schulwesen, Gutachten..., S.165.
- 206 Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule (ADHS), Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, Berlin 1958. Zur Kritik daran vgl. W.KRAMP, Fachwissenschaft und Menschenbildung (1963), in D.C.KOCHAN (Hg.), Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft, Darmstadt 1970 (WBG), S.322-350, dort findet sich auch weitere Literatur.

- 207 Etwa im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik WENIGERS.
- 208 ADHS, Bildungsauftrag, S.12.
- 209 Ebd., S.14 ff.
- 210 Ebd., S.17.
- 211 Ebd., S.26.Vgl. dazu W.KRAMP, a.a.O., S.327 ff.
- 212 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden, öffentlichen Schulwesens (1959), in: DA, Gesamtausgabe, S.59-116 (= im folgenden: DA, Rahmenplan). Die durch ihn entfachte, teilweise heftig geführte bildungspolitische Diskussion faßte der DA selbst ein Jahr später zusammen: Zur Diskussion des Rahmenplans - Kritik und Antwort, ebd., S.117-219. Vgl. auch H.SCHELSKY, Anpassung oder Widerstand, 1961.- J.HABERMAS, Pädagogischer Optimismus..., a.a.O. - H.v.HENTIG, Vom Umgang mit Richtlinien, in: Neue Sammlung 1966, S. 425-433. - H.STEINTHAL, Zu den Empfehlungen des DA zur Neuordnung der Höheren Schule, ebd., S.436-442.
- 213 DA, Rahmenplan, S.68, S.83 u.ö.
- 214 DA, Zur Diskussion des Rahmenplans, a.a.O., S149. Mit den "befreundeten" Nationen (vor allem den USA und Japan) hatte die Bundesrepublik den viel entscheidenderen Konkurrenzkampf um die Weltmarktanteile zu führen, wie die einige Zeit später einsetzende Diskussion um Bildungsplanung und Bildungsökonomie (vor allem in der Rede vom "technological gap") selber feststellte.
- 215 "Immerhin ist das Wachsen des Bedarfs schon in den letzten Jahren durch eine eindrucksvolle Tatsache bestätigt worden: unter den drei Millionen Ostzonenflüchtlingen befand sich ein hoher Prozentsatz an Akademikern aller Fächer; trotzdem fanden unter allen Berufsgruppen die Akademiker am leichtesten eine entsprechende Stellung. Um wie große Zahlen es sich handelt, geht daraus hervor, daß, wie der Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz kürzlich bekanntgab, 18 Prozent der Studenten unserer Hochschulen Ostzonenflüchtlinge sind." (Ebd., S.151) Bildungsökonomisch betrachtet, bedeutet dies, daß eine der wesentlichen Meßzahlen für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt, die Abiturienten-bzw. Akademikerquote, wesentlich höher lag als die an Hand der Schulabgänger in der Bundesrepublik prognostizierte Zahl. (Vgl.M.MASUCH, Politische Ökonomie der Ausbildung, Reinbek 1972, S.10).

- 216 DA, Rahmenplan, S.90.
- 217 DA, Zur Diskussion des Rahmenplans, S.152; vgl. auch ebd., S.151 ff und DA, Rahmenplan, S.93. Am Begabungsbegriff entzündete sich auch die Kontroverse HABERMAS' mit SCHELSKY, welchem HABERMAS vorwarf, nicht auf der Höhe der pädagogisch-soziologischen Diskussion zu stehen (gekennzeichnet durch die Namen H.ROTH, B.BERNSTEIN u.a.m.), sondern - mit bestimmter Intention - am biologischen Begabungsbegriff festzuhalten (J.HABERMAS, Pädagogischer Optimismus ..., a.a.O., bes. S.278).
- 218 DA, Rahmenplan, S.83, vgl. auch DA, Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe (1962), in: DA, Gesamtausgabe, S.267-344.
- 219 DA, Rahmenplan, S.97.
- 220 Ebd., S.90.
- 221 Ebd., S.91.
- 222 Ebd., S.94.
- 223 Ebd., S.98.
- 224 Vgl. auch H.v.HENTIG, Vom Umgang mit Richtlinien, a.a.O., S.433, und H.SCHEUERL, Kriterien der Hochschulreife: Eine neue Diskussionsgrundlage aus dem Schulausschuß der WRK in: ZsfPäd 1969 I, S.21-35, teilweise abgedruckt in: BayKM (Hg.), Schulreform in Bayern Band 2, München 1972, S.417-426.
- 225 DA, Rahmenplan, S.92.
- 226 Ebd., S.103.
- 227 Ebd., S.104f.
- 228 Ebd., S.105 und S.109.
- 229 Ebd., S.105.
- 230 Ebd., S.106 und S.108.
- 231 F.BLÄTTNER nennt die Studienschule darum vom humanistischen Interesse her gesehen eine "Fehlbildung" (F.B., Das Gymnasium: Aufgabe der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Heidelberg, 1960, S.382).
- 232 DA, Rahmenplan, S.108.
- 233 Ebd., S.101.

- 234 Ebd., S.102.
- 235 DA, Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule (1964), in: DA, Gesamtausgabe, S.527-735.
- 236 Ebd., S.547.
- 237 Ebd., S.555.
- 238 Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL), Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens, o.O. o.J. (Frankfurt 1960), sog. Bremer Plan. Ich diskutiere die 4.Fassung, die einerseits klarstellt, daß der Plan kein Beschluß ist, sondern nur die Bejahung bestimmter pädagogischer Leitgedanken impliziert (die Fachgruppe 'Höhere Schule' konnte auch dem nicht zustimmen - eine Haltung die an die Ablehnung des Rahmenplanes durch den Philologenverband erinnert) und die zum anderen ihr Verhältnis zum Rahmenplan reflektiert (vgl. ebd., S. 3 und S.5).
- 239 Jedenfalls behauptet dies der konservative Gymnasialpädagoge und einflußreiche Deutschdidaktiker R.ULSHÖFER in: R.U., Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums, a.a.O., S.95.
- 240 AGDL, Plan zur Neugestaltung..., S.7.
- 241 Ebd., S.12.
- 242 Ebd., S.13.
- 243 Ebd., S.21.
- 244 Alle Zitate zur muttersprachlichen Bildung ebd., S.13f.
- 245 Text auszugsweise bei R.ULSHÖFER, Die Geschichte des Gymnasiums, S.63-65.
- 246 Text in: DA, Gesamtausgabe, Anhang C, S.1030f. Der DA versteht den Katalog explizit nicht als Stoff- und Fächerkanon. Vgl. die Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule, a.a.O., S.531.
- 247 "Um universitäre Studien beginnen zu können bedarf es
 1. eines elementaren Verstehens der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale;
 2. eines philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtseins;
 3. eines Verständnisses für das Verfahren und die Grenzen der exakt- naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik;
 4. eines Begreifens der Problemlage, die in der

politischen Ordnung insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen." (DA, Gesamtausgabe, S.1031).

H.SCHEUERL bezeichnet die in den Vier Initiationen implizierte didaktische Theorie "als eine von wenigen Theorien, (die) auch in verschiedenen kulturpolitischen Maßnahmen und Gremien ihre Wirkung gezeigt hat (...)." (Ders., Sozialökonomie und die Tradition des Gymnasiums, in: Wirtschaft und höhere Schule (Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung, Bd.9), Köln 1968, S.126.

- 248 Zur Definition von zyklischer Bildung vgl. H.SCHEUERL, Kriterien der Hochschulreife..., a.a.O., S.418.
- 249 DA, Gesamtausgabe, S.1030.
- 250 Text in: KMK, Kulturpolitik 1960, S.192-195.
- 251 Text ebd., S.187-189.
- 252 DA, Rahmenplan, S.99-102.
- 253 KMK, Kulturpolitik 1960, S.187.
- 254 DA, Empfehlungen für die Neuordnung..., a.a.O., S.533.
- 255 Vgl. Schule und Universität..., S.48, und KMK, Kulturpolitik 1960, S.72.
- 256 Ebd., S.60 und S.17.
- 257 BayKMBI 1959, S.445 ff.
- 258 Vgl. DA, Gesamtausgabe, S.1034.
- 259 Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, in: DA, Gesamtausgabe, S.1035-1038. Vgl. dazu W.ASSMANN, Die 'Stuttgarter Empfehlungen' und die 'Berliner Richtlinien und Empfehlungen. Zweiter Teil' der KMK, in: R.ULS-HÖFER, Geschichte des Gymnasiums, S.146-161.
- 260 KMK, Kulturpolitik 1961/62, S.188.
- 261 DA, Gesamtausgabe, S.1035.
- 262 Ebd., S.1035f.
- 263 Ebd., S.1036.

- 264 DA, Rahmenplan, S.99.
- 265 Text bei R.WLSHÖFER, Geschichte des Gymnasiums, S.74-87. Zum 1.Teil vgl. H.HOLZAPFEL, Vier Abmachungen der Länder der Bundesrepublik auf dem Gebiet des Schulwesens: 'Düsseldorfer Abkommen', 'Hamburger Abkommen', 'Saarbrücker Rahmenvereinbarung' und 'Berliner Richtlinien und Empfehlungen. Erster Teil', ebd., S.128-146. Zum 2.Teil vgl. W.ASSMANN, a.a.O.
- 266 Berliner Richtlinien und Empfehlungen, a.a.O., S.76; vgl. dazu den hessischen Bildungsplan für das Fach Deutsch von 1969.
- 267 Berliner Richtlinien und Empfehlungen, a.a.O., S.77.
- 268 Vgl. dazu die konträre Position von W.ASSMANN, a.a.O., S.148.
- 269 Berliner Richtlinien und Empfehlungen, a.a.O., S.79.
- 270 Ebd. S.80.
- 271 Ebd., S.83. Wobei wiederum merkwürdige psychologische Erkenntnisse zum besten gegeben werden, wie z.B. jene, daß Mädchen in der Pubertät mehr zur Freundin als zur Gruppe neigen (ebd., S.84).
- 272 Ebd.
- 273 Von welcher die zuerst an der Selbstverwirklichung des Individuums und der Herstellung faktischer Chancengleichheit orientierte Sparte bürgerlicher Pädagogik (spezifiziert zwar auf die Oberstufenreform, aber durchaus verallgemeinerbar) meinte: "Die Reform war nicht 'radikal' genug (...)" (H.v. HENTIG, Wissenschaft als Allgemeinbildung (1965), in: ders., Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S.309.).
- 274 Text in: R.ULSHÖFER, Geschichte des Gymnasiums, S.65 ff.
- 275 Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern, München o.J. (1952), Sonderdruck des R.Pflaum-Verlages (= im folgenden: SP Bayern '52), Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern vom 1.8.1964, in: BayKMBL 1964, S.341 ff - Deutsch, S.479 ff (=im folgenden: LP Bayern '64)
Zu letzterem vgl. D.MAYER, Literaturunterricht auf der Sekundarstufe II. Anmerkungen zum 'Lehrplan' (1964) und zum curricularen Lehrplan' (1972ff), in: DD 16/74, S.97-112. Derartige Kritik macht es sich freilich allzu leicht. Einer oberflächlichen Lehrplankritik (besonders was den LP '64 angeht) wird flugs eine Kurzanalyse

der bundesrepublikanischen Historie zur Seite gestellt, welche sich dann in Bildungspolitik, Lehre an Universität und Schule spiegelt (a.a.O., S.98), und dabei gerade das entscheidende Moment der Vermittlung von gesellschaftlichem Prozeß und Bewußtseinsinhalten außer Acht läßt.

- 276 LP Bayern '64, S.342.
- 277 Z.B. in den Lehrplänen für die Gymnasien im Lande Bremen, 1959 (hektogr.Typoskript), wo es heißt:
" 'Jede Stunde eine Deutschstunde' ist eine selbstverständliche Forderung." (A.a.O., S.13).
- 278 LP Bayern '64, S.342.
- 279 Ebd., S.479.
- 280 SP Bayern '52, S.12.
- 281 LP Bayern '64, S.484.
- 282 Ebd., S.486.
- 283 SP Bayern '52, S.13.
- 284 LP Bayern '64, S.486.
- 285 Wobei der Vorschlag von 1949 die 'säkularisiertere' Form vorstellt, vgl. die Leitgedanken zur 6.Klasse.
- 286 LP Bayern '64, S.493. Die Heraushebung von GOETHE findet sich ebd., S.495.
- 287 Ebd., S.493.
- 288 Ebd., S.495.
- 289 Vgl. SP Bayern '52, S.16f.
- 290 LP Bayern '64, S.563. Ähnliches schreibt der Lehrplan von Baden-Württemberg (1957) vor: "Das Schulspiel dient der Gemeinschaftserziehung." (Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs, in: Kultus und Unterricht 1957 Nr.3a, S.193).
- 291 F.BEHRENDT, Das darstellende Spiel und die politische Bildung und Erziehung in der Schule, in: SchVBl 1960, S.172.
- 292 KMK, Kulturpolitik 1961/62, S.36,
- 293 Richtlinien für den Unterricht im Deutschen an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1952 (= im folgenden: NRW RL '52).
Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule.

Teil e. Deutsch (Die Schule in Nordrhein-Westfalen, eine Schriftenreihe des KM, Heft 8), Ratingen 1963 (= im folgenden: NRW RL '63). Zu den NRW RL '52 vgl. C.KNAUT, Richtlinien für den deutschen Unterricht an den höheren Schulen im Lande NRW, in: WW 1950 IV, S.245-248; und W.POETHEN, a.a.O.

294 NRW RL '63, S. I - VI.

295 NRW RL '52, S.5.

296 Ebd., S.6.

297 K.MORITZ, Kann der Deutschunterricht zur politischen Erziehung beitragen, in: WW 1959 IV, S.230.

298 Was H.IVO offensichtlich tut, indem er auf das Fehlen dieser Formulierung hinweist: "Im neuen Lehrplan fehlt solch eine Charakterisierung des Faches, und man wird annehmen können, daß dies mit Bedacht unterblieben ist." (H.I., Gymnasialer Deutschunterricht und politische Bildung (1966), in: ders., Kritischer Deutschunterricht, Frankfurt 1969, S.67.

299 NRW RL '63, S.1.

300 Also wäre H.SCHORERS Feststellung zeitlich leicht zu modifizieren, wenn er meint, daß erst mit den Volksschulrichtlinien NRW '55 "die Reihe der Bildungspläne beginnt, die ihren Weisungen für die muttersprachliche Bildung eine grundsätzliche Stellungnahme zur Sprache und Schule voranstellen." (H.Sch., Die Bedeutung W.v.Humboldts und Leo Weisgerbers für den Deutschunterricht in der Volksschule, in: H.GIPPER (Hg.), Sprache - Schlüssel zur Welt. Fs. f. L.Weisgerber, Düsseldorf 1959, S.108). Vgl. auch W.POETHEN, a.a.O., S.301.

301 Alle Zitate aus NRW RL '52, S.7-9.

302 Ebd., S.6.

303 Ebd., S.11; vgl. dazu L.WEISGERBER, Das Tor zur Muttersprache, Düsseldorf 1951. Ich werde in Kap.2.1.2 näher auf diese Position eingehen.

304 NRW RL '52, S.16f. Häufig läßt allein die Terminologie der RL schon vergessen, daß seit dem Untergang des Nationalsozialismus immerhin sieben Jahre vergangen sind; so heißt es zur Sprachphilosophie: "Die Beobachtung des sprachlichen Vorgangs, die Untersuchung seiner Leistung auf den verschiedenen Gebieten des menschlichen Lebens führen zur Erörterung sprachphilosophischer Probleme: die Sprache als Ausdruck persönlicher Eigenart und als Träger objektiver Sinn-

gehalte, als Mutterboden jeder Geisteskultur, als Grundlage aller menschlichen Gemeinschaften, Sprache und Volk u.a."(ebd., S.18).

305 Ebd., S.10.

306 Ebd., S.20.

307 Vgl. ebd., S.17.

308 Ebd., S.23.

309 Ebd., S.29.

310 F.BENTMANN, Vor welche besonderen Aufgaben sieht sich die höhere Schule bei der Behandlung von B.Brecht gestellt, in: DU 1958 V, S.81. Ähnliches findet sich auch bei J.PFEIFFER, vgl. J.P., Über das Erschließen von Dichtungen, in: DU 1950 III, S.3-23, sowie ders., Über den Lyriker Bert Brecht, in: Sammlung 1958, S.225 - 234. Das von PFEIFFER angewandte Verfahren dokumentiert paradigmatisch den Umgang mit politisch mißliebiger Literatur, welcher dennoch auf die Dauer nicht Rang und Namen, somit auch Platz im schulklassischen Kanon zu verweigern ist: das Individuum BRECHT muß zunächst zweigeteilt werden, um wenigstens seine 'gute', dichterische Seite zu retten: "(...) er selber (Brecht, Anm.v.V.) versteht sein künstlerisches Schaffen als Dienst an solcher politischer Weltanschauung und scheut dabei auch vor den erstaunlichsten Selbstverrenkungen nicht zurück. Aber das Dichterische ist nun einmal ein eigenständiges und unableitbares Element, das sich gegen alles durchsetzt und immer wieder herstellt, was seine jeweiligen Träger an Programmen oder Tendenzen etwa vertreten mögen; und so kann auch die doktrinaire Festgelegtheit des Politikers Brecht sein Dichtertum wohl hemmen und verbiegen, nicht aber als solches zerstören."(J.P., Über die gegenwärtige Situation der deutschen Lyrik, in: Sammlung 1952, S.29c). Zur Kritik solcher Spaltungsstrategie vgl. Th.W.ADORNO, Engagement (1962), in: Noten zur Literatur III, Frankfurt 1965, S.121f. Zum schulischen Umgang mit BRECHT insgesamt vgl. V.MERKELBACH, Brecht für die Schule, in: DD Sonderbd. 1973, S.37-80.

311 NRW RL '63, S.1.

312 Ebd., S.4.

313 Ebd., S.5.

314 Ebd., S.6.

315 Ebd., S.7.

316 Ebd., S.11

- 317 Ebd., S.8.
- 318 Ebd., S.10.
- 319 Vgl. R.ULSHÖFER/A.KLEINER, Vergleichende Übersicht über den Lektürekanon in den beiden Teilen Deutschlands: DU 1967 I, S.38-55.
- 320 NRW RL '63, S.III.
- 321 Richtlinien für den Unterricht an den Schulen Niedersachsens. Deutsch an höheren Schulen (Schriftenreihe des niedersächsischen Kultusministeriums), Braunschweig o.J. (1952) (§ im folgenden: Nieders.RL '52). Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Niedersachsen. 1 Deutsch, Hannover 1965 (= im folgenden: Nieders.RL '65).
- 322 Nieders.RL '52, S.3.
- 323 Ebd., S.4.
- 324 U.RÖNNEBECK, Bedingungen und Ziele der Arbeit an den neuen Richtlinien für Gymnasien, in: SchVBl 1963, S.354. Zu den Richtlinien vgl. H.v.HENTIG, Vom Umgang mit Richtlinien, a.a.O., und K.FACKINER, Müssen Richtlinien so sein? Allgemeine Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien in Niedersachsen, in: Neue Sammlung 1966, S.434 - 435.
- 325 U.RÖNNEBECK, a.a.O., S.354.
- 326 Diese nun häufig wiederkehrende Formel von der "steigenden Mobilität der Gesellschaft" meint letztlich nichts anderes als die gewandelten Bedingungen der Weltmarktkonkurrenz. So bemüht auch RÖNNEBECK in seinem die neuesten Ergebnisse der Bildungsökonomie zitierenden Referat das Schreckgespenst Ostblock, besonders die "Zone", im Falle der wirtschaftlich den Westen überholen sollte (a.a.O., S.357). Vgl. auch Fn. 214 dieses Kapitels.
- 327 Ebd., S.359. Die ökonomische Ineffizienz der "Abbruchschule" wird künftig Argument der Gesamtschul-Verfechter.
- 328 Nieders.RL '65, S.20.
- 329 DA, Empfehlungen für die Neuordnung..., a.a.O., S.597-603 (Der Deutschunterricht).
- 330 Nieders.RL '65, S.33.
- 331 DA, Empfehlungen für die Neuordnung..., a.a.O., S.597.
- 332 Nieders.RL '65, S.33.

- 333 Nieders.RL '52, S.7.
- 334 Ebd., S.9.
- 335 Ebd., S.13.
- 336 Ebd., S.18.
- 337 Ebd., S.8. "Die Schönheit der Kunst ist - anders als die Wahrheit der Theorie - verträglich mit der schlechten Gegenwart: in ihr kann sie Glück gewähren." (H.MAR-CUSE, Über den affirmativen Charakter der Kultur (1937), in: ders., Kultur und Gesellschaft I, Frankfurt 1965, S.86). Vgl. dazu auch W.HOFFMANN, der in den Formulierungen der Richtlinien "bis in den Wortlaut hinein (...) die Anlehnung an Kayser (spürt!)" (Ders., Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Braunschweig 1969, S.96).
- 338 Nieders.RL '52, S.30.
- 339 Ebd., S.21.
- 340 Z.B. Jean PAUL, M.GORKI, G.LORCA, J.P.SARTRE (Nieders. RL '65, S.34f)
- 341 Ebd., S.37,
- 342 Zit. nach K.DODERER, Kritische Bemerkungen..., a.a.O., S.23.
- 343 Nieders.RL '65, S.34.
- 344 Ebd., S.34f.
- 345 Alle Zitate ebd., S.35.
- 346 DA, Empfehlungen für die Neuordnung..., a.a.O., S.598.
- 347 Nieders.RL '65, S.36.
- 348 Ebd.
- 349 "Da sich im Roman am stärksten inhaltliche Wirklichkeit spiegeln kann" (ebd., S.69).
- 350 Ebd.
- 351 Als verpflichtende Lektüre sind unter "Romane und Epen" an mhd. Literatur nur genannt: Nibelungenlied (in Auswahl) oder Odyssee oder Parzival (mhd. in Auswahl) (ebd., S.73). Vgl. auch W.RÖSEMANN, Der Deutschunterricht in der Eingangsstufe, in: SchVBl 1965, S.216 ff.
- 352 Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen:

- Einführender Erlaß, in: HessKMBL 1956, S.83-92.
 - Bildungsplan des Gymnasiums, ebd., S.104-117.
 - II Das Bildungsgut, in: HessKMBL 1957, S.3-22.
 - II D Das Bildungsgut des Gymnasiums, ebd., Sondernummer 4, darin: III Deutsch, S.440-464 (= im folgenden: Hess.BP '57)
- 353 Insofern wäre H.v.HENTIG zu korrigieren, wenn er meint, daß sich außer den nieders. RL '65 alle anderen damals geltenden Lehrpläne auf die bloße Disposition des Stoffes beschränkten (H.v.H., Vom Umgang mit Richtlinien, a.a.O., S.427).
- 354 HessKMBL 1956, S.104.
- 355 Ebd., S.85.
- 356 HessKMBL 1957, S.7. Auf dasselbe Faktum verwies schon 1951 ein KM-Erlaß bezüglich der sog. Schulabgänger: "Um diesen Schülern (...) beim Übergang in das Berufsleben zu helfen, muß der Pflege des deutschen Sprachunterrichts in Wort und Schrift erhöhte Bedeutung zuteil werden. Jedes Sachgebiet muß dem deutschen Unterricht dienen!" (HessKMBL 1951, S.230).
- 357 HessKMBL 1964, S.140. In der genannten Absprache der KMK - nur das Saarland hatte nicht zugestimmt - heißt es u.a.: "Da die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache Voraussetzung und Grundlage aller Bildung ist, hat der Deutsch-Unterricht auf allen Stufen eine Sonderstellung (...) Die Deutschnote im Reifezeugnis muß dies berücksichtigen"(ebd.). Vgl. dazu auch H.IVO, Entwurf einer Systematik grundlegender didaktischer Fragen des Deutschunterrichts, in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S.21.
- 358 Hess.BP '57, S.440. Diese Formulierung übernimmt der Bremer Deutschlehrplan von 1959 wörtlich (vgl. Der Senator für das Bildungswesen (Hg.), „Lehrpläne der Gymnasien im Lande Bremen, 1959 hektogr. Typoskript, S.14).
- 359 HessBP '57, S.440.
- 360 NRW RL '52, S.6; Hess.BP '57, S.440f.
- 361 Hess.BP '57, S.442. Vgl. dazu auch die Konzeption der Sprecherziehung in E.ESSENS Methodik (Kap.2.2.1).
- 362 R.SCHMIEDERER, Zwischen Affirmation und Reformismus, S.28. Eines der verbreitetsten Werke zum neuen Sozialkundeunterricht war F.OETINGERS (= Pseudonym für Th.WILHELM) Partnerschaft: Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953, auf welches sich auch ESSEN in ihrer Methodik bezieht (vgl. E.E., Methodik des Deutschunterrichts, 1.Aufl., Heidelberg 1956, S.195).

- 363 Hess.BP '57, S.445.
- 364 Ebd.
- 365 Ebd., S.446.
- 366 Ebd., S.454.
- 367 Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs, in: Kultus und Unterricht 1957 Nr. 3a, S.163 ff (= im folgenden: BaWü LP '57). - Ministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz, Grünstadt 1960. - Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung, Richtlinien und Stoffpläne für das Fach Deutsch, 1960 (hefte.Typ.skr.).
- 368 Der Unterschied im Detail zum hessischen Bildungsplan '57 ist immerhin so groß, daß ich diesen nicht wie R.ULSHÖFER in einen Topf mit den eben diskutierten Lehrplänen werfen will. In diesem Topf befänden sich sonst nämlich fast alle in 1.2 betrachteten Lehrpläne wieder - mit Ausnahme vielleicht der nieders. RL '65. (vgl. R.ULSHÖFER, Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunterricht, in: DU 1964 I, S.30).
- 369 BaWü LP '57, S.165.
- 370 Ebd., S.191.
- 371 Ebd., S.193 "Der deutsche Aufsatz ist ein Prüfstein für die Bildungsarbeit der Schule." Vgl. dazu NRW RL '52: "Denn der deutsche Aufsatz ist nur zu einem bescheidenen Teil ein Ergebnis des Deutschunterrichts, er ist vielmehr der Ausdruck der ganzen Bildung eines jungen Menschen." (A.a.O., S.24).
- 372 BaWü LP '57, S.196.
- 373 E,STAIGER, Grundbegriffe der Poetik, 7.Aufl. Zürich ('1946), S.7 und S.203 ff, vgl. auch S.137 ff dieser Untersuchung.
- 374 BaWü LP '57, S.199.
- 375 G.PICHT, Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965, erstmals veröffentlicht 1965 in der Wochenzeitschrift "Christ und Welt". - R.DAHRENDORF, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965. - F.EDDING, Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg/Br. 1963. Vgl. auch die personalisierende Formulierung von M.MASUCH: "Entdeckt wurde die Bildungskrise 1964 von Georg Picht" (a.a.O., S.9). Diese Formulierung offenbart ein Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen, welches diese gerade nicht in ihrer Unterschiedenheit zu Naturgegenständen

festhält: entdeckt werden Kontinente und Atomteilchen, Krisen dagegen als gesellschaftliche Phänomene setzen sich durch, machen sich bemerkbar.

- 376 Als ein sehr frühes Dokument dieser Auseinandersetzung sei nur das in der Folgezeit immer mehr beachtete Gutachten des Verbandes Deutscher Studentenschaften (VDS), Studenten und die neue Universität, Bonn 1962, genannt.
- 377 Vgl. dazu für den Bereich der Germanistik: E.LÄMMERT u.a., Germanistik - eine deutsche Wissenschaft, Frankfurt 1967, dem Vorträge des Germanistentages 1966 zugrunde liegen. Für die Pädagogik hat diesen Prozeß F.HUISKEN als Wandel von der bildungstheoretischen zur bildungsökonomischen Didaktik kritisch dargestellt (F.H., a.a.O., zu diesem Punkt vgl. bes. S. 295 ff).
- 378 Alle Dokumente in: G.SCHARFENBERG, (Hg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien, 2.Aufl., Berlin 1973.
- 379 M.MASUCH, a.a.O., S.12f. Textauszüge der "Bedarfsfeststellung" finden sich in: KMK, Kulturpolitik 1963/64, S.53-59.
- 380 Zur Entstehung und Struktur des BR vgl. V.BRIESE u.a., a.a.O., S. 96 ff.
- 381 H.ROTH (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1968 (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Nr.4).
- 382 Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen", Stuttgart 1969 (= im folgenden: BR, Gesamtschule).
Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen", Stuttgart 1969 (= im folgenden: BR, Sekundarabschlüsse).
Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Strukturplan für das Bildungswesen", Stuttgart 1970 (= im folgenden: BR, Strukturplan).
- 383 BR, Gesamtschule, S.9.
Die Literatur zur Gesamtschule ist schon seit geraumer Zeit unübersehbar, vor allem auch wegen der Unzahl sog. grauer Publikationen. Eine dennoch möglichst umfassende Dokumentation der Gesamtschulliteratur liefern die beiden vom Pädagogischen Zentrum (PZ) Berlin hg. Bibliographien: Bibliographie zur Gesamtschule 1967 - 1970, Berlin 1971, und Bibliographie zur Gesamtschule 1970 - 1972, Berlin 1973. Diese Dokumentation wird in der ebenfalls vom PZ hg. Schriftenreihe "Gesamtschul-Informationen" (GSI) laufend fortgesetzt.

- 384 W.KLAFKI, Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule, in: W.KLAFKI u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd.1, Frankfurt 1970, S.194 ff.
- 385 K.v.DOHNANY (SPD), Minister für Bildung und Wissenschaft, in der Debatte des Deutschen Bundestages vom 12.4.72 über den Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan, zit. nach: Zur Sache, Themen parlamentarischer Beratung, Hg. Referat Öffentlichkeitsarbeit des Presse- und Informationszentrums des Deutschen Bundestages, Heft 5/72 Bildungspolitik (I), Bonn o.J., S.144.
- 386 W.HAHN (CDU), Kultusminister von Baden Württemberg in derselben Debatte, ebd., S.149.
- 387 CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft, anlässlich der Bundestagswahl 1969, zit. nach G. SCHARFENBERG, a.a.O., S.397.
- 388 BR, Strukturplan, S.20.
- 389 H.J.HEYDORN, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972, S.82.
- 390 BR, Strukturplan, S.19.
- 391 Ebd., S.25.
- 392 Ebd., S.29.
- 393 BR, Gesamtschule, S.21.
- 394 BR, Strukturplan, S.60.
- 395 DA, Rahmenplan, S.61.
- 396 H.WEINSTOCK, Realer Humanismus, Heidelberg 1955, S.121f.
- 397 BR, Strukturplan, S.26 und S.33, wobei im Gegensatz zum DA das berufliche Schulwesen mit eingeschlossen ist.
- 398 "Die Gränze des Unterrichts (...) kann nun durch nichts anderes bestimmt werden, als durch die zu allem Unterricht nöthigen Bedingungen Kraft und Zeit. Soweit der Schüler das eine hergiebt, und zum andern Mittel hat, soweit kann der Lehrer ihn führen, und soweit muss der Staat dafür sorgen, dass er gebracht werden könne" (W.v.HUMBOLDT, Der Königsberger und der Litausche Schulplan (1809), in: Werke Bd.4, S.190).
- 399 BR, Strukturplan, S.33.
- 400 Vgl. dazu z.B. D.MERTENS, Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft, in: R.JOACHIMSEN/U.SIMONIS (Hg.), Theorie

- und Praxis der Infrastrukturpolitik, Berlin 1970, S.73 - 88. MERTENS zählt eine Reihe solcher Schlüsselfähigkeiten nach einer Liste von F.EDDING auf, wobei ihm jedoch sofort das Problem der mangelhaften Operationalisierbarkeit, der Umsetzung in zieladäquate Lernprogramme (Curricula) entsteht (a.a.O., S.78).
- 401 BR, Gesamtschule, S.22.
- 402 BR, Strukturplan, S.34.
- 403 BR, Gesamtschule, S.39 und S.63.
- 404 WRK, Kriterien der Hochschulreife vom 25.1.1969, abgedruckt in: BayKM (Hg.), Schulreform in Bayern, Bd.2, S. 421-426. Ein früher Anknüpfungspunkt für diese drei Aufgabenfelder findet sich wiederum in der neuhumanistischen Bildungstheorie: "Der Schulunterricht (gemeint ist der am Gymnasium, Anm.v.V.) theilt sich in linguistischen, historischen und mathematischen (...)" (W.v.HUMBOLDT, Königsberger Schulplan (1809), in: Werke Bd.4, S.170).
- 405 H.SCHEUERL, Kriterien der Hochschulreife, a.a.O., S.418.
- 406 H.IVO, Das Lehrgangsprinzip im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S.93.
- 407 BR, Gesamtschule, S.45.
- 408 Ebd., S.63.
- 409 Ebd., S.70, wobei dem Gesamtunterricht stets die - freilich unlösbare - Aufgabe zufällt, den Zusammenhang der Aspekte, die die Einzelwissenschaften bzw. die Schulfächer an ihren Gegenständen entdecken, als Summation möglichst vieler Aspekte herzustellen.
- 410 BR, Strukturplan, S.154, vgl. Sekundarschulabschlüsse, S.57f.
- 411 BR, Strukturplan, S.159 ff, bes. S.168.
- 412 BR, Sekundarebschlüsse, S.44.
- 413 BR, Strukturplan, S.171.
- 414 Ebd., S.70.
- 415 Ebd., S.75.
- 416 BR, Gesamtschule, S.35. Zur Ablehnung des "streaming" vgl. ebd., S.26. Daß überhaupt Auslese an der Gesamtschule betrieben wird, haben 'linke' Kritiker, die nicht so ganz an die Funktionalität dieser

Schulform für die Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft glauben wollen, vielmehr diese durch eine Schulreform im Sinne der Emanzipation zu verändern trachten, schon immer dieser Schulform als 'Verrat' am eigenen Programm, gar als Verstoß gegen das Grundgesetz vorgeworfen, was freilich insofern absurd ist, als das Verfassungsgebot der Herstellung von Chancengleichheit gerade die Ungleichheit der individuellen Startpositionen voraussetzt (ansonsten bedürfte es dieses Grundrechts nicht). Das Grundgesetz gewährt also die Gleichheit der Chancen, aber nicht die Gleichheit der Realisierung dieser vom Recht her garantierten Möglichkeiten. Diese Tatsache verkennen z.B. V.HOFFMANN, *Der Klassencharakter der Gesamtschule*, Berlin 1972, S.171, oder J.BECK, *Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft*, in: ders. u.a., *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München 1970, bes. S.111f u. 117f.

- 417 BR, Gesamtschule, S.37, wogegen der Strukturplan meint, daß schon zu Beginn der Orientierungsstufe, mit dem Einsetzen der ersten Fremdsprache, diese "auch zum ersten Mal in äußerlich differenzierenden Leistungskursen unterrichtet werden kann." (A.a.O, S.142f).
- 418 K.GOEHRKE, Probleme bei der Lernzielplanung für den Deutschunterricht, in: b.e 1971 XI, S.24. - K.GRAUCOB, *Grammatik im weiteren Sinn*, in: E.WOLFRUM (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Esslingen 1972, S.111. Zu den besonderen Problemen des Deutschunterrichts auf der Orientierungsstufe (auch was die Differenzierung anlangt) vgl. die Erfahrungsberichte in DU 1976 I "Der Deutschunterricht im 5. und 6. Schuljahr (Orientierungsstufe) I".
- 419 BR, Strukturplan, S.27. Der BR schlägt folgende Definition von Curriculum vor: "Curriculum bedeutet das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorganges, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist", solche Lernziele "können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein." (Ebd., S.58). An dieser Stelle böte sich eventuell eine detailliertere Darstellung der Empfehlung des Wissenschaftsrates (WR) von 1970 an, der innerhalb der Vorschläge zur neuen Lehrerbildung auch Vorstellungen über den Deutschunterricht entwickelt (WR, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bd.2, Bonn 1970, S.117f und S.131 ff). Ich unterlasse dies aus mehreren Gründen:
1. sind diese Vorschläge von den Prämissen der Curriculum-Revision, deren Schwierigkeiten Strukturplan und Gesamtschul-Empfehlung abhandeln, was ihre Konzeption betrifft, auf den Kopf gestellt: sie werden aus der Sicht der Hochschulgermanistik formuliert und behandeln das Problem Unterrichtsinhalte vom Aspekt der Lehrerbildung aus, den ich in dieser Untersuchung ausgeklammert habe;

2. denken sie sich im allgemeinen Ausgangspunkt weitgehend mit den BR-Empfehlungen, wobei nur ein seltsames Verständnis von "Wissenschaftsorientiertheit" überrascht: "Gewohntes ist fragwürdig zu machen, die Entdeckerlust zu reizen und so allmählich zu methodisiertem Probiervverhalten zu führen, das Strukturen sichtbar macht" a.a.O., S.131;
 3. wird sowohl in der Bestimmung der Teilaufgaben wie auch in der Benennung konkreter Unterrichtsinhalte - neu systematisiert etwa im Sinne der Essenschen Einteilung Sprachverständnis - Sprachgebrauch - eine breite Palette fast ausschließlich bereits bekannter Positionen dargeboten (von der Linguistik im Grammatikunterricht über die Behandlung mittelhochdeutscher Texte im Literaturunterricht zur traditionellen Aufsatzerziehung).

420 BR, Gesamtschule, S.54.

421 BR, Strukturplan, S.15.

422 W. EDELSTEIN/W. SCHÄFER, Unterrichtsziel im Sprachunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: BR, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S.48 und S.51.

423 W. ISER, Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell, in: J. KOLBE (Hg.), Ansichten..., S.193-207. - H. WEINRICH, Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik, ebd., S.208-218. Vgl. dazu die Diskussion des sog. Weinrich-Iser-Modells in: O. SCHWENCKE, Literatur in Studium und Schule, Loccumer Expertenüberlegungen zur Reform des Philologiestudiums (I), Loccum 1970.

424 BR, Gesamtschule, S.72. Im Gegensatz dazu schlägt der Strukturplan wenigstens für die Mittelstufe die Trennung von Sprach- und Literaturunterricht vor (a.a.O., S.155).

425 BR, Gesamtschule, S.72.

426 Vgl. dazu W. RICHTER, Ansichten einer marktgerechten Germanistik, in: O. SCHWENCKE, a.a.O., bes. S.21.

427 BR, Gesamtschule, S.73.

428 Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 18.10. 1971, in: VDS (Hg.) Hochschulpolitische Materialien 13, Bonn o.J.; endgültige Fassung: BLK, Bildungsgesamtplan, 2 Bde. Stuttgart 1973. Ich zitiere nur aus dem ersten Band. KMK, Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 2.7.1971, in: BayKM (Hg.), Schulreform II, S.437-444;

der Beschluß vom 7.7.72 ist teilweise abgedruckt in:
b: e, 1972 IX, S.14f.

- 429 Zit. nach VDS (Hg.), Hochschulpolitische Materialien Nr.6, Bonn o.J., S.9. Zur Konstruktion und Bedeutung der BLK vgl. V.BRIESE u.a., S.100f, und J.HIRSCH/S.LEIB-FRIED, Materialien zur Wissenschaftspolitik, Frankfurt 1971, die den Unterschied von BLK zu WR und BR hervorheben: "Im Gegensatz zum Wissenschaftsrat und zum Bildungsrat, die als ausschließlich 'konzeptionelle' den Bund- und Länderbürokratien nur locker verbundene Stäbe notorisch an den finanziellen Möglichkeiten vorbeiplanen mußten, wurde mit diesen neuen Planungsorganen zum ersten Mal der Versuch einer Integration von materieller und finanzieller Programmierung auf gesamtstaatlicher Ebene unternommen." (A.a.O., S.53f).
- 430 BR, Strukturplan, S.30 und S.31.
- 431 BLK, Bildungsgesamtplan Bd.1, S.8f. Auch am von Strukturplan und Bildungsgesamtplan verwendeten Leistungsbegriff wäre diese Differenz herauszuarbeiten. Der Gesamtplan hat gerade den Begriff von Leistung im Sinn, den der Strukturplan zugunsten eines sog. pädagogischen Leistungsprinzips ablehnt, das seine Herkunft aus der Abgeschlossenheit der pädagogischen Provinz nicht verleugnet: "Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozeß des Jugendlichen oder gar des Kindes übertragen werden." (BR, Strukturplan, S.35).
- 432 BLK, Bildungsgesamtplan Bd.1, S.24.
- 432a Der Dissens in diesen wichtigen Punkten der organisatorischen Schulreform, der sich in den Minderheitenvoten der CDU-CSU-regierten Länder ausdrückt, läßt es jedoch als wenig wahrscheinlich erscheinen, daß die integrierte Gesamtschule und die schulformunabhängige Orientierungsstufe bundeseinheitlich als Formen der Regelschule eingeführt werden. Nach wie vor plädieren diese Länder und die sie repräsentierenden politischen Überzeugungen für das Beibehalten des traditionellen Drei-Klassen- Schulsystems, wobei ihr Reformwille sich hauptsächlich im Erproben alternativer Schulmodelle erweisen soll (vor allem in der Form kooperativer Schulzentren). (Vgl. a.a.O., S.24f).
- 433 Ebd., S.10.
- 434 BLK, Zwischenbericht, a.a.O., S.24.
- 435 BLK, Bildungsgesamtplan Bd.1, S.29.

- 436 Was Kultusminister HAHN in der Bundetagsdebatte über den Zwischenbericht als "Fortschritt der Bundesregierung" pries (Zur Sache 5/72..., S.147).
- 437 BLK, Bildungsgesamtplan Bd.1, S.29.
- 438 Ich zitiere den Entwurf (siehe Fn, 428) und merke die wenigen Veränderungen zum Beschluß nur an, wenn sie für unseren Zusammenhang belangvoll erscheinen.
- 439 Wohl auch um die Bedeutung der von ihm herausgegebenen Zeitschrift ins rechte Licht zu rücken, die angeblich seit ihrem Bestehen für manche wesentlichen, sich jetzt erst (also ein Vierteljahrhundert später) durchsetzenden Reformmaßnahmen eingetreten sei (R.ULS-HÖFER, in: DU 1971 IV, S.3 (Einleitung)). Drei Jahre später ist der Blick des Methodikers freilich kritischer: vgl. R.U., Organisation des Literaturunterrichts auf der reformierten Oberstufe, in: DU 1974 IV, S.7-26.
- 440 KMK, Entwurf einer Vereinbarung..., a.a.O., S.438.
- 441 Ebd., S.439.
- 442 Ebd., S.442.
- 443 Ebd., S.440.
- 444 Wogegen die Landesorganisation der Deutschphilologen und Hochschullehrer der Germanistik auf der Tagung des Germanistenverbandes 1973 auch prompt Einspruch erhob (vgl. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1973 I/II, S.5.).
- 445 KMK, Entwurf einer Vereinbarung..., a.a.O., S.441.
- 446 Text des Beschlusses, zit. nach b:e 1972 IX, S.15.
- 447 H.IVO, Vertreibung des Deutschunterrichts aus der gymnasialen Oberstufe, in: DD 6/72, S.389.
- 448 Ebd., S.390. Mit der Kennzeichnung des Deutschunterrichts (Fach der literarischen Grundbildung) als "Fach neben anderen Fächern" hatte bereits der DA einen ersten Schritt in diese Richtung getan (DA, Neuordnung, S.597).
- 449 Zum Stand der Lehrplandiskussion in den einzelnen Bundesländern Ende 1972 vgl. die Dokumentation des Germanistenverbandes in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1972 IV, S.8-79 und 1973 I/II, S.8-28. Die Lehrplanentwicklung in NRW, Hessen und Rheinland-Pfalz diskutieren R.KELBER, 'Konsensbereitschaft' statt Schulreform, in: G.KÖHLER (Hg.), Wem soll die Schule nützen, Frankfurt 1974, S.203-215, und V.MERKEL-BACH, Neue Lehrpläne für den Deutschunterricht in

Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, ebd., S.216-225. Erfahrungsberichte vor allem zum Kurssystem der Oberstufe finden sich in DU 1975 IV "Der Deutschunterricht auf der reformierten Oberstufe", und in DD 28/76 "Deutsch im Kurssystem (Sekundarstufe II)". Weitere Quellen, beschränkt auf den Literaturunterricht nennen: H.CHRIST/H.HOLZSCHUH, Literaturunterricht zwischen Anpassung und Widerstand: Zum Stand der Lehrplan-Diskussion über den Literaturunterricht in der BRD, in: H.BRACKERT/W.RAITZ (Hg.), a.a.O., S.10-43. Zu den Modellversuchen mit den hessischen Rahmenrichtlinien vgl. GSI 1974 I, S.64, demzufolge waren drei Gesamtschulen an der Erprobung der Deutschrichtlinien beteiligt.

- 450 Senator für Schulwesen (Hg.), Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, in: Berliner Schulrecht, Berlin 1968 (=im folgenden: RP Berlin '68).
Vgl. dazu B.DAERR, 'Kritisch angepasst'. Die neuen Richtlinien für den Deutschunterricht an Berliner Gymnasien, in: alt. 61/1968, S.132-139, der den Richtlinien "aus der Sicht des Germanistikstudenten" (ebd., S.132) einen fortschrittlichen Standpunkt entgegenhält, anstatt an der Argumentation ihre Fehlerhaftigkeit aufzuzeigen; vgl. weiterhin H.EGGERT u.a., Literarische Vorschule der Technokratie, in: DD 5/71, S.216-243, die zwar unter verschiedenen Gesichtspunkten (dem soziologischen, psychologischen und literaturwissenschaftlichen) den Literaturunterricht untersuchen, immerhin aber vor DAERR den Vorzug haben, die immanente Stringenz der Aussagen zu prüfen, dabei allerdings - und das dürfte der Aspektgebundenheit ihres Vorgehens geschuldet sein - selber zu widersprüchlichen Ergebnissen gelangen (vgl. vor allem S.219, S.222 und S.233).
- 451 K.DANIELS, Didaktische Probleme der Gegenwartssprache, in: W.RITZEL (Hg.), Zum Streit um den Deutschunterricht, Bochum 1970, S.72.
- 452 RP Berlin '68, AI, S.1.
- 453 Ebd., AI, S.5. Zur angewandten Rollentheorie vgl. H.EGGERT u.a., a.a.O., S.220f.
- 454 RP Berlin '68, AI, S.6.
- 455 Wissenschaftsorientiertheit "bedeutet nicht, die Schule sei Abbild des modernen Wissenschaftsbetriebes, lasse sich gradlinig (auf welchen Wegen dann, wird nicht angegeben, Anm.vW.) aus der Systematik der Fachwissenschaften ableiten oder die Schulfächer seien Propädeutik für diese Fachwissenschaften." (Ebd., S.4).
- 456 KMK, Kulturpolitik der Länder 1967- 1968, Bonn 1969, S.72. Die Hinweise zur Oberschule finden sich in: RP Berlin '68, A III, S.1 ff.

- 457 RP Berlin '68, A I, S.1.
- 458 Ebd., A V 2, S.1.
- 459 E.WOLFRUM, Integration und Funktionalität im Deutschunterricht, in: ders., Taschenbuch, S.413.
- 460 B.DAERR, a.a.O., S.136.
- 461 L.WEISGERBER, Das Tor zur Muttersprache, bes. S.101f. Vgl. dazu E.WOLFRUM, Integration..., a.a.O., S.411. Vgl. dazu auch Kap. 21.2.
- 462 B.DAERR, a.a.O., S.136.
- 463 E.ESEN, Methodik, 1956, vgl. dazu E.WOLFRUM, Integration..., a.a.O., S.412. Auf ESENS Konzeption des Sprachunterrichts gehe ich in Kap. 2.2.1 näher ein.
- 464 RP Berlin '68, B III c2, S.3, S.6, S.9 und S.13.
- 465 Ebd., S.22f und S.33.
- 466 Worauf auch' - besonders was den Rahmenplan betrifft - G.STEIN hinweist, in: ders., Reflexion über Sprache: Herrschende Trends, in: DD Sonderbd. 1972, S.173.
- 467 RP Berlin '68, A V 2, S.1.
- 468 Ebd., B III c2, S.31 und S.30.
- 469 Ebd., B III c2, S.35. Auch die Bemerkungen des Allgemeinen Teils über Minderheiten, die die Spielregeln der Demokratie verletzten, reflektieren die besondere Situation Westberlins. Sie verweisen auf die beginnende Studenten- und Schülerbewegung, die in Westberlin einen ihrer Kristallisationspunkte besaß und in der Anti-Schah-Demonstration vom 2.6.67 (mit der Erschießung des Studenten B.Öhnesorg) einen ersten 'Höhepunkt' erreichte. (Vgl. ebd., A I, S.7).
- 470 Ebd., B III c2, S.3f.
- 471 Ebd., B III c2, S.21.
- 472 Ebd., B III c2, S.33.
- 473 Vgl. dazu bes. H.EGGERT u.a., a.a.O., denen im Gegensatz zur psychologischen und soziologischen Analyse eine Einordnung des Literaturbegriffs nicht gelingen will.
- 474 RP Berlin '68, A V 2, S.2.
- 475 Ebd., B III c2, S.4 und S.30. Zur Problematik der Einordnung von Gebrauchs- und expositorischen

Texten in verschiedene Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts (Sprach- oder Literaturbetrachtung) vgl. W.ZIESENIS, Sprachbetrachtung - Sprachanalyse - Sprachkritik: Zur Didaktik der verbalen Kommunikation, in: E.WOLFRUM, Taschenbuch, S.198-227,

476 RP Berlin '68, B III c2, S.12 und S.26.

477 Ebd., B III c2, S.12.

478 W.STAIGER, Grundbegriffe der Poetik, S.209, vgl. auch S.210.

479 Ebd., S.208.

480 Diesen Reduzierungsvorwurf erheben m.E. zu Unrecht H.EGGERT u.a. gegenüber W.DAERR (a.a.O., S.235).

481 RP Berlin '68, B III c2, S.28 und S.32.

482 Ebd., B III c2, S.27.

483 Verwiesen sei nur auf den Sammeltitel: H.HELMERS (Hg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969 (WBG).

484 RP Berlin '68, B III c2, S.43f.

485 KMK, Kulturpolitik 67/68, S.67.

486 Modell für die Gestaltung der Oberstufe des Gymnasiums als Kollegstufe, in: BayKMBI 1970, S.641-655, Deutsch: S.661-662, abgedruckt in: BayKM, Schulreform II, 1972, wobei jedoch das Ausgangsmodell um "Allgemeine Handreichungen" (S.33-39) wie auch um fachspezifische Handreichungen (z.B. für Deutsch, S.62-77) ergänzt ist, die das ganze Konzept erst als "curricularen Lehrplan" füllen.

Zu diesem Kollegstufenmodell vgl. K.WESTPHALEN, Beschreibung des Projekts 'curriculare Lehrpläne für die Kollegstufe' am Staatsinstitut für Schulpädagogik München, in: BayKM, Schulreform II, S.381-388. - W.SCHMÄHLING, Die bayerischen Lehrpläne der Kollegstufe für Deutsch im Leistungskurs, in: DU 1971 IV, S.32-41. - D.MAYER, Literaturunterricht auf der Sekundarstufe II, a.a.O. - M.NUTZ, Kritik der instrumentellen Qualifikation, in: DD 11/73, S.18-25. Zur nach diesem Modell verfahrenen Unterrichtspraxis vgl. A.MEESE, Curricularer Lehrplan und Unterrichtspraxis, in: DU 1975 IV, S.5 ff, und P.RIEGEL, Soziologisch-historische Literaturbetrachtung im Leistungs- und Grundkurs der Kollegstufe, ebd., S.70 ff.

487 K.WESTPHALEN, a.a.O., S.381. Zur Einführung in die Curriculum-Theorie vgl. W.KLAFKI, Von der Lehrplantheorie zur Curriculumforschung und -planung, in:

- W.KLAFKI u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd.2, S.74-89, sowie H.BLANKERTZ, Lehrplantheorie und Curriculumforschung, in: DU 1970 II, S.7-32; eine kritische Darstellung der Curriculumtheorie S.B.ROBINSONs liefert F.HUISKEN, a.a.O., S.104-121.
- 488 BayKMB1 1970, S.642 = BayKM, Schulreform II, S.19 (im folgenden wird nach letzterer Quelle abgekürzt als 'Bayern Kollegstufe' zitiert).
- 489 Bayern Kollegstufe, S.20 und S.21.
- 490 Ebd., S.21. Dabei fällt auf, daß das Fach Deutsch zunächst bevorzugt behandelt wird: in diesem Fach sollen auch die Grundkurse in Kleingruppen durchgeführt werden. Diese 'Bevorzugung' wird jedoch unter Hinweis auf die bekannten Schwierigkeiten (Lehrer- und Raummangel) als kaum zu bewerkstelligen zurückgenommen (ebd., S.63).
- 491 Ebd., S.22 ff.
- 492 Ebd., S.61, solche Arbeitstechniken sind etwa: Gespräch, Diskussion, Kolloquium; freier Vortrag, Referat; Sammeln und Ordnen von Informationen; Gliedern; Zitieren; Mitschrift; Protokoll (ebd.).
- 493 Ebd.
- 494 Ebd.
- 495 Ebd., S.60.
- 496 Ebd., bes.S.68. Zum Mangel dieser Theorie selber, der sich durch ihre Verwendung im Sprachunterricht allenfalls potenziert, vgl. die vorzügliche Kritik von K.HELD, Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? München 1973. Vgl. auch die Kap. 2.3.1 und 2.3.2 dieser Untersuchung.
- 497 Bayern Kollegstufe, S.60.
- 498 Ebd., S.72 und S.73.
- 499 Ebd., S.76. Daß diese Betrachtung von Literatur geradewegs ihren Gegenstand verfehlt, steht hier nicht weiter zur Debatte, es ließe sich aber auch an den Lerninhalten selber zeigen, wo von allem gehandelt wird (Autor, Publikum etc.), nur nicht vom Text.
- 500 Ebd., S.76.
- 501 D.MAYER, a.a.O., S.14

- 502 Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien vom 12. Juni 1969, hektogr. Typoskript (= im folgenden: BP Hessen '69. Vgl. dazu etwa H. HELMERS, Herstellung und Analyse von Lehrplänen, a.a.O., S. 51 ff. - H. IVO, Anmerkungen zu Problemen der Lernzielbeschreibung im Fachbereich Deutsch, in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S. 82 ff. - Ders., Das Lehrgangsprinzip im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, ebd., S. 93 ff. - F. WINTERLING, Kreative Übung oder Gestaltungsversuch, in: DD 5/71, bes. S. 248f. - A. HOFMANN, Reflexion über Sprache: ideologiekritische Möglichkeiten des Übersetzens, in: DD 7/72, S. 47 ff. - N. ALTENHOFER, Überlegungen zum Arbeitsbereich 'Umgang mit Texten', in: ders. u.a., Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion, Kronberg 1974. A. vergleicht den angegebenen Arbeitsbereich der Rahmenrichtlinien '72 mit dem des BP '69.
- 503 BP Hessen '69, S. 2.
- 504 Ebd., S. 3.
- 505 Ebd.
- 506 H. IVO, Anmerkungen zu Problemen..., a.a.O., S. 82.
- 507 BP Hessen '69, S. 4f.
- 508 Ebd., S. 5.
- 508a Bremer Kollektiv, Didaktik, S. 20. Das Programm dieser Didaktik lautet "an diese gegenwärtig fortgeschrittenste Position an(zu)knüpfen und sie weiter(zu)entwickeln" (ebd.).
- 509 HessKM (Hg.), Rahmenrichtlinien in der Sekundarstufe I. Deutsch 1972, o.O. o.J., S. 5 (= im folgenden: RRD '72). Schon jetzt ist aufgrund der heftigen Auseinandersetzungen um die RRD - dem einen unternehmen sie "den Anschlag gegen die Grundfesten des Daseins", welchem die "Verneinung von Staatsgesinnung und Familiengeist" vorausgegangen sei (C. PODEWILS in: SZ, Ostern 1973, S. 130), der andere bezeichnet sie flugs als "die weitaus besten, die in der Bundesrepublik bisher vorliegen." (J. VOGT, in: G. KÖHLER/E. REUTER (Hg.), Was sollen Schüler lernen, Frankfurt 1973, S. 140) - ein Literaturhinweis unmöglich, der auch nur die wichtigsten Positionen wiedergäbe; es seien darum nur Sammelbände und Texte genannt, die selber wiederum weiter Literaturangaben enthalten:
Mitteilungen des Germanistenverbandes 1973 I/II, S. 48 ff (dokumentiert Pressestimmen). - b: 1973 VIII "Hessische Rahmenrichtlinien. Eine Bestandsaufnahme". - G. KÖHLER/E. REUTER (Hg.), Was sollen Schüler lernen. - H. CHRIST u.a., Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch: Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts, Düsseldorf 1974. - N. ALTENHOFER u.a., Die

Hessischen Rahmenrichtlinien..., a.a.O. - DD 20/74
 "Rahmenrichtlinien". - G.KÖHLER (Hg.), Wem soll die
 Schule nützen..., 1974. -
 Zum weiteren 'Schicksal' der Rahmenrichtlinien, nach-
 dem sowohl die ersten Fassungen für Deutsch wie für
 Gesellschaftslehre zurückgezogen werden mußten, vgl.
 E.KALB, FDP vorn: Koalitionsvereinbarung in Hes-
 sen, in: B:e 1975 II, S.15 ff (vgl. auch Fn 10 Ein-
 leitung).

- 510 I.HALLER, Keine Lehrpläne mehr in Hessen? In: Hess
 EMBl 1971, S. 181.
- 511 Vgl. dazu G.KÖHLER, Inhaltliche Schulreform in (sic!)
 Widerstreit gesellschaftlicher Interessen, in: G.KÖH-
 LER/E.REUTER (Hg.), a.a.O., S.11f. - H.BECKER u.a.,
 Demokratisierung als Ideologie, in: b:e 1972 VIII,
 S.19-29. - I.HALLER, a.a.O., S.98ff.
- 512 H.IVO, Deutschunterricht doch 'Lebenshilfe', in:
 G.KÖHLER/E.REUTER, a.a.O., S.132.
- 513 Hessen RRD '72, S.6.
- 514 R.FELLINGER, Anmerkungen zum Sprachbegriff in den
 Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch, Sekundarstufe I,
 in: N.ALTENHOFER u.a., a.a.O., S.87. FELLINGER verfällt
 jedoch in den gleichen Fehler, wenn er dem mangel-
 haften Sprachverständnis der RRD ein Modell gegenüber
 hält, welches - an Pragmatik und Sprechakttheorie
 orientiert - selber wieder nur die Verwendung von
 Sprache reflektiert.
- 515 Vgl. Fn. 514. Zur Kritik von Pragmatik und Sprech-
 akttheorie s. Kap. 2.3.2, vgl. auch K.HELD, a.a.O.,
 bes.S.107-141.
- 516 Hessen RRD '72, S.66.
- 517 O.NEGT, Soziologische Phantasie und exemplarisches
 Lernen, 2.Aufl. Frankfurt 1972, S.74 und S.68.
- 518 Hessen RRD '72, S.6.
- 519 BP Hessen '69, S.6.
- 520 B.BERNSTEIN, Der Unfug mit der 'kompensatorischen'
 Erziehung, in: b:e 1970 IX, S.15-19.
- 521 "Es fehlen die für die kompensatorische Sprachbil-
 dung besonders wichtigen Lernbereiche der Sprach-
 übung (...) und der Sprecherziehung i.e.S. (...).
 Ungenügend vertreten sind die ebenfalls für die
 kompensatorische Sprachbildung wichtigen Lernbereiche
 des Rechtschreibunterrichts (...) und der Leselehre."
 (H.HELMERS, Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.53f).

- 522 Vgl. BP Hessen '69, S.31 und S.38.
- 523 Ebd., S.40 und S.33. H.IVO, einer der Mitautoren, meint gar mit der neuen Bezeichnung den alten Inhalt ausge-
trieben zu haben: "Dieser Unterricht zwingt zur Ver-
sachlichung dessen, was herkömmlich als Aufsatzunter-
richt bezeichnet wird. Er läßt den Besinnungsauf-
satz in seiner offenen oder verdeckten Form nicht zu."
(Ders., Das Lehrgangsprinzip..., a.a.O.,S.96).
- 524 BP Hessen '69, S.40.
- 525 H.HELMERS, Herstellung und Analyse...,a.a.O.,S.54.
Diese eindeutige Ausrichtung des Gymnasiums unter-
brechen nur die besonderen Aufgaben, die der Ab-
gang nach der 10.Klasse (Mittlere Reife) fordert.
Auch der BP '69 trägt diesem Faktum mit der Übung
bestimmter berufs- und lebenspraktischer Gebrauchsfor-
men Rechnung (a.a.O.,S.34f).
- 526 BP Hessen '69, S.8f. Zur Kritik dieser Art Grammatik-
unterricht vgl. O.HOPPE, Der Reformansatz Reflexion
über Sprache, in: DU 1974 III, S.61-81, und P.EISEN-
BERG, Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre,
in: Argument 95/1976, bes. S.15.
- 527 BP Hessen '69, S.9. "Es bestehen Schwierigkeiten, die
Auswahl von Inhalten und Verfahren und die Anordnung
der Lernvorgänge von diesen Zielen her vorzunehmen."
Auch HELMERS favorisiert trotz ihrer eingestandenen
"Fragwürdigkeit" die traditionelle Grammatik, vgl.
Kap. 2.3.1.6
- 528 BP Hessen '69, S.10. Vgl. auch O.HOPPE, Didakti-
sche Konzeptionen des Sprachunterrichts, in: D.BOUÉ-
KE (Hg.) Deutschunterricht, S.105.
- 529 BP Hessen '69, S.10 und S.42.
- 530 Vgl. dazu G.STEIN, der mit Recht die Frage nach einem
"didaktischen Rechtfertigungszusammenhang für die
Schul-Linguistik" weder vom Berliner Rahmerplan noch
vom hessischen Bildungsplan beantwortet sieht (ders.,
Reflexion über Sprache, a.a.O.,S.173), ein Urteil, das
darüberhinaus auch auf die bis dahin erschienenen Hefte
von "Linguistik und Didaktik" zutrifft, vgl. S.GLAUBER
u.a. (= Hamburger Autorenkollektiv), Sprachunterricht
gleich Linguistik? Zur Kritik des linguistisierten
Sprachunterrichts, Stuttgart 1975 (= Zur Praxis des
Deutschunterrichts Nr.4), bes. S.27.
- 531 BP Hessen '69, S.5, was einen ironischen Kritiker
zu der Bemerkung veranlaßte, "daß die Entdeckung
des 'literarischen Lebens' als Bestimmungsgrund des
literarischen Unterrichts erst zu einem Zeitpunkt
erfolgt, an dem es eigentlich kein literarisches
Leben mehr gibt!"(R.GEISLER, Wozu Literaturunter-
richt, in: DD 1/70, S.8).

- 532 BP Hessen '69, S.5. Damit hat sich freilich der eigentliche Gegenstand des Literaturunterrichts in nichts aufgelöst, wie die "Handreichungen" selber feststellen: "Der Begriff 'literarisches Leben' meint die Interaktion der an Entstehung, Verbreitung und Aufnahme von Literatur beteiligten Personen (...). Die wissenschaftliche Definition des Begriffes schließt (...) das literarische Werk, das Produkt, aus und beschränkt sich auf die sozialen Bedingungen und Wirkungen von Literatur." (Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch 5. bis 13. Schuljahr, Umgang mit Literatur I, o.O. Juli 1969, S.1).
- 533 BP Hessen '69, S.6.
- 534 H.SCHLAFFER, Der Bürger als Held, S.133. Vgl. auch H.MARCUSE, Über den affirmativen Charakter der Kultur, a.a.O., S.86.
- 535 BP Hessen '69, S.12 und S.41.
- 536 Ebd., S.39.
- 537 H.IVO, Das Lehrgangsprinzip..., a.a.O., S.94.
- 538 BP Hessen '69, S.14.
- 539 Ebd., S.27.
- 540 Hessen RRD '72, S.33. Im Fortgang der Argumentation wird Kreativität gar als Schulleistung anerkannt (ebd., S.35),
- 541 Ebd., S.46.
- 542 Ebd.
- 543 Vgl. dazu H.SCHLAFFER: "Je ferner das Ergebnis der konsequenten Untersuchung vom ersten Eindruck der Werke zu stehen kommt - und dabei zeigen kann, wie selbst dieser Eindruck durch den gegenläufigen historischen Grund hervorgebracht ist -, desto stringenter wird die hier in Anschlag gebrachte soziologische, 'materialistische' Theorie ästhetischer Leistungen sein. Sie verliert nämlich dort ihre Beweiskraft, wo sie sich mit Vorliebe an Werke hält, deren gesellschaftliche Thematik bereits vom Inhalt her deutlich ist (...)." (Ders., Der Bürger als Held, S.11). Vgl. dazu auch Th.W.ADORNO, Engagement, a.a.O., S.134f.
- 544 Hessen RRD '72, S.47-49. Solche 'Fragen', denen die Vermitteltheit von bürgerlicher Gesellschaft und Kunstwerk nie in den Sinn zu kommen scheint, müssen sich sogar eine Kritik wie die des selber nicht minder kritikablen Golo MANN gefallen lassen. Er will den Richtlinien folgen "nach Wort und Sinn. 'Hyperions

Schicksalslied'; Texter ein Friedrich Hölderlin. Schicksal - ei, ei! Was wollte dieser angebliche Revolutionär denn mit Schicksal? Den Leuten weismachen, ihr "Schicksal" werde nicht von den herrschenden Klassen bestimmt?

'Doch uns ist gegeben

Auf keiner Stätte zu ruhn...'

Gegeben? Wer gibt? Der Frühkapitalismus? Der Obrigkeitsstaat? Oder will Texter Hölderlin den Leser 'von der Erinnerung an die reale Welt befreien' durch trügerisch verschleiernde Mystik? Finden wir in diesem Text eine Anweisung zum Glück, zum nützlichen Handeln? Offenbar nicht die mindeste. Fort damit." (Ders., Wenn der Deutsche progressiv sein will, in: SZ 2./3. Juni 1973, zit. nach H. CHRIST u.a., a.a.O., S.180f.).

545 C.PODEWILS, Angriff auf die Sprache, in: SZ Ostern 1973, S.130 (C.P. ist Generalsekretär der Bayerischen Akademie der Schönen Künste). Ein weiterer Protagonist im Kampf um die Hochsprache ist H.HELMERS vgl. S.361 ff dieser Untersuchung.

546 Hessen RRD '72, S.23f. Vgl. dazu CDU-Landesverband Hessen, Marx statt Rechtschreibung, Wiesbaden 1973.

547 Hessen RRD '72, S.24 und S.42.

548 Genannt werden die Arbeitstechniken: Notizen zur Lektüre, Exzerpieren, Zitieren, Protokollanfertigung, Fertigstellung von Artikeln etc. (ebd., S.3c).

549 Ebd., S.66.

550 K.HELD, a.a.O., S.100.

551 Hessen RRD '72, S.68.

552 V.MERKELBACH, Soll die Hochsprache abgeschafft werden? In: G.KÖHLER/E.REUTER, a.a.O., S.148f. Denselben, in den RRD gar nicht explizierten Sachverhalt, meint G.WINTER: "die Verfasser der Rahmenrichtlinien grenzen 'Hochsprache' und 'elaborierte Sprache' voneinander ab." (Dies., Problem Hochsprache, in: b:e 1973 VIII, S.32).

553 "Den wichtigsten Einfluss auf die Sprache und ihre Behandlung hat der Unterschied, welchen höhere Geistesbildung, sorgfältigere Erziehung und mit Rücksicht auf beides sich absondernder Umgang hervorbringen.(...) Es ist indess natürlich, dass die verschiedene Art der in einem Volke herrschenden Absonderung der Stände und des Ranges mit demselben gewissermassen zusammenfällt, da das, was den Unterschied bildet, doch vorzüglich in dem ausschließenden Hingeben des Geistes an Gedanken und Empfindungen liegt, und daher die mehr selbständige Unabhängigkeit, die grössere Freiheit von drückenden

Nahrungssorgen, die Entfernung von körperlicher Arbeit die Abstufung ausmachen. Hieran knüpfen sich aber auch bald in zarteren, bald in roheren Nuancen, Stolz, Herrschbegier und Unterdrückungssucht und arten in die Begriffe blosser Vornehmlichkeit aus" (W.v.HUM - BOLDT, Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus (1827 ff), in: Werke Bd.3, S.259). Zur durch "fortschreitende Bildung des Geistes" entstehenden Sprache der Wissenschaft vgl. ders., Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus" (1830 ff), ebd., S.591f. Vgl. auch die Darstellung von "formeller" und "öffentlicher" Sprache bei O.NEGT, a.a.O., S.78.

- 554 BP Hessen '69, S.14.
- 555 E.ESSEN, Sprachbildung im Deutschunterricht der Oberstufe der Gymnasien, in: E.WOLFRUM, Taschenbuch, S.563.
- 556 BP Hessen '69, S.15.
- 557 M.DU BOIS-REYMOND weist an Hand US-amerikanischer Erhebungen auf den Extremfall von milieugeschädigten Kindern hin: "Um langfristige Erfolge in der Arbeit mit milieugeschädigten Kindern zu erzielen, muß das Verhältnis zwischen Schülerzahl und Lehrpersonal sich tendenziell 1:1 annähern." (Dies., Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA, in: Kursbuch 24/ 1971, S.25).
- 558 Hessen RRD '72, S.78.
- 559 E.MITTELBERG, Deutschunterricht an hessischen Gesamtschulen, in: GSI 1973 II/III, S.130.
- 560 Hessen RRD '72, S.79.
- 561 Ebd., S.77.
- 562 F.WAPNEWSKI, Das Deutsche im hessischen Rahmen, in: Merkur 1973 X, S.950 ff.
- 563 P.E.KALB, FDP vorn, a.a.O., S.17. Auszüge aus der Koalitionsvereinbarung finden sich ebd. Eine Dokumentation der Kontroversen findet sich in den beiden von G.KÜHLER hg. Taschenbüchern: Was sollen Schüler lernen, Frankfurt 1973 und: Wem soll die Schule nützen, Frankfurt 1974.

Zweites Kapitel

- 1 H.IDE (Hg.), Bestandsaufnahme, 'S.8.
Seit dem Ende der 60er Jahre ist ein stetes Anwachsen der Literatur, die sich kritisch mit ULSHÖFER auseinandersetzt, zu verzeichnen. Ein diese Auseinandersetzung dokumentierender Literaturhinweis würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Er mag künftigen Festschriften vorbehalten bleiben. Statt dessen sei nur auf die Beiträge in dem soeben erwähnten Sammelband IDEs, auf das Ulshöfer-Kapitel bei L.WANRZYN (L.W., Methodenkritik des Literaturunterrichts: Emanzipation durch Verfahren, Darmstadt 1975, S.15 ff) sowie auf IDEs Kritik an ULSHÖFERS Konzeption einer Didaktik der politischen Erziehung im Deutschunterricht verwiesen (H.I., Zu Robert Ulshöfers 'evolutionär-revolutionärer' politischer Didaktik, in: DD Sonderbd. 1974, S.81-111).
- 2 J.GÜNSCHE, Lenaus Postillon oder Deutscher Professor des Fortschritts im Deutschen müde ... Golo Mann gegen den Strich gelesen, in: DD 14/73, S.399.
- 3 Alle folgenden Daten über ULSHÖFERS Wirkungskreise finden sich, falls nichts anderes vermerkt wird, in H.PITSCH 'Laudatio auf den 60-jährigen (in: Kultus und Unterricht, 1970, S.170f).
- 4 Vgl. NL 1956 XI, S.174.
- 5 H.J.FRANK, a.a.O., S.28.
- 6 Nach H.IDE reißt die fehlende Analyse dieser Zeitschriftenreihe eine beklagenswerte Lücke in den Versuch einer Bestandsaufnahme (a.a.O., S.8). Mittlerweile hat Vera GÖTZ den Versuch unternommen, diese Lücke, wenigstens was die Jahrgänge 1969/70 anlangt, zu schließen (V.G., Ideologiekritische Analyse der Jahrgänge 1969/70 der Zeitschrift 'Der Deutschunterricht', in: DD Sonderbd. 1972, S.121-141).
- 7 Nach der Reihenfolge des Erscheinens:
R.ULSHÖFER, Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I, Stuttgart o.J. (1952) (= im folgenden: Methodik 2). - Ders., Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II, Stuttgart 1957 (= im folgenden: Methodik 3). - Ders., Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe, Stuttgart 1963 (= im folgenden: Methodik 1).
- 8 H.D.SCHMID, Die Geschichte des Deutschunterrichts..., a.a.O., S.43.
- 9 Auf diese besondere Rolle von ESSENS Überlegungen zur Oberstufenreform weist bereits H.J.GRÜNVALDT hin (H.J.G., Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung, in: H.IDE, Bestandsaufnahme, S.174)

Zur Kritik der Identität der Essenschen Methodik mit der ULSHÖFERS, der ich nicht folgen kann, vgl. Chr.BÜRGER, Deutschunterricht..., S.18, und J.VIERING, Soll der Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ein historisches Verständnis der deutschen Literatur vermitteln? In: DD 9/72, S.256.

- 10 Bis 1974 sind erschienen: Methodik 1 (Unterstufe), 6.Aufl. 1974 (22./23.Tsd.). - Methodik 2 (Mittelstufe I) 9.Aufl. 1972 (29. - 33.Tsd.). - Für die Methodik 3 (Mittelstufe II) legte ULSHÖFER 1974 als 9.Aufl. eine Neufassung vor.
Ich werde im Fortgang vor allem folgende Auflagen zitieren: Mittelstufe I, 1952 (= Methodik 2, 1952). - Mittelstufe I, 4.Aufl. 1960 (= Methodik 2, 1960). - Mittelstufe II, 2.Aufl. 1960 (= Methodik 3, 1960). - Unterstufe, 3.Aufl. 1967 und 4.Aufl. 1969 (= Methodik 1, 1967 bzw. 1969).
- 11 Methodik 2, 1952, S.5. In der ersten Auflage seines zweiten Mittelstufenbandes heißt es schon bündiger: "Unser Ziel ist es, eine 'Didaktik und Methodik' unseres Faches vorzulegen, d.h. das Unterrichtsverfahren aus einer pädagogisch-didaktischen Gesamt-schau zu begründen." (Methodik 3, 1960, S.VI).
- 12 Methodik 2, 1952, S.5f.
- 13 Ebd., S.6.
- 14 Vgl. W.SEIDEMANN, Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung, 4.Aufl. hg. von P.NENTWIG, Heidelberg, 1959, bes. Kap. II,4 und II,5.
- 15 Th.W.ADORNO, Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie (1957/58), Frankfurt o.J., S.98.
- 16 Zit. nach Methodik 3, 1960, S.VI.
- 17 Ebd.
- 18 Vgl. die neu aufgenommenen Absätze zur "Erarbeitung von Lesebuchstücken" und zum "Rhythmischen Sprechen" (Methodik 2, 1960, S.133 ff und S.154 ff), oder: "Die Bücher von Konrad Lorenz 'So kam der Mensch auf den Hund' und 'Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Hunden' sind für den Lehrer wichtig; sie eignen sich auch zu Erzählstunden der Schüler." (Ebd., S.131). Der Titel des zuletzt genannten Werkes lautet korrekt: "Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen".
- 19 Ebd., S.VIII f.
- 20 Ebd., S.6.

- 21 "Der Deutschunterricht der Mittelstufe macht uns allen viel zu schaffen". Er ist das Sorgenkind und Aschenbrödel der höheren Schule." (Methodik 2 1952, S.7). Zum Leitmotiv vom Deutschunterricht als schwierigsten, aber schönstem Fach vgl. Methodik 1 ³1967, S.1, und ULSHÖFERs Einführung zum ersten Heft des "Deutschunterricht" (DU 1947/48/49 I, S.3).
- 22 "In der Mittelstufe wird der Grund gelegt für die Oberstufenarbeit. Deshalb erscheint es uns angebracht, eine Methodik des Deutschunterricht von der Mittelstufenarbeit aus aufzubauen." (Methodik 2 1952, S.7) Damit allerdings richtet auch ULSHÖFER seine Tätigkeit nach den Bedingungen der gymnasialen Oberstufe, was er an anderen kritisiert.
- 23 Ebd., S.10f.
- 24 "Idealbildung und Erziehung zur Wirklichkeit. Das Leitbild des ritterlichen Menschen". Ich werde auf dieses Kapitel gesondert zu sprechen kommen, s.S.199 ff dieser Untersuchung.
- 25 Methodik 2 1952, S.11.
- 26 Worüber die Deutschmethodik schon seit geraumer Zeit berechte Klage zu führen wußte, man denke nur an SCHÖNBRUNNs "Not des Literaturunterrichts", vgl.dazu H.J.FRANK, a.a.O., S.729 ff.
- 27 Methodik 2 1952, S.12.
- 28 Ebd.
- 29 Ebd., S.13
- 30 Vgl. Methodik 1 ³1967, S.VII und S.27, und A.HOPPE, Der verbundene Sprachunterricht, in: DU 1951 IV/V, S.99 ff.
- 31 Methodik 2 1952, S.13.
- 32 Ebd., S.16.
- 33 Ebd., S.14, vgl. z.B. K.BÜHLERs methodischen Zirkel S.280f dieser Untersuchung.
- 34 Ebd.
- 35 Ebd., diese Art, die Einfühlung als Dichtungsverstehen zu nehmen, verbindet sich häufig mit der Warnung, die Vernunft überhaupt bei der Betrachtung von Literatur zu gebrauchen, vgl. Methodik 3 ²1960, S.26.
- 36 "(...) das Unsagbare, Gefühl, Empfindung ist nicht das Vortrefflichste, Wahrste, sondern das Unbedeutendste, Unwahrste." (G.W.F.HEGEL, Enzyklopädie § 20, in: Werke, Bd.8, S.74) Vgl. auch ADORNO, der den Irrationalismus

des Kunstverstehens geißelt, welcher "vermummt als Schweigen vor schöpferischem Geheimnis, das Wesentliche aus sich ausschließt und es dem Gefühl und damit dem blinden Belieben überantwortet" (Th.W.A., Der mißbrauchte Barock, in: ders., Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt 1967, S.150).

37 Methodik 2 1952, S.15.

38 Ebd., S.15f.

39 Ebd., S.17. Vgl auch: "Wir müssen deshalb unsere Schüler vor jedem Sprachgebilde zur lebendigen Wirklichkeit, vom ästhetischen Betrachten zum verstehenden Miterleben und Handeln in der Gemeinschaft hinführen" (Ebd.). Noch deutlicher wird diese Einstellung ULSHÖFERS, wenn er betont, "daß auch heute noch das Ordnungsschaffen in den Worten und die 'Klärung unseres Verhältnisses zur Muttersprache' der Angelpunkt jeglicher Reform des Bildungswesens und das Kernstück der sittlich-religiösen wie der gesellschaftlichen Erziehung sein müsse (...)" (R.ULSHÖFER, Muttersprache und Bildungsleben, in: PP 1952 VIII, S.398). Vgl. auch H.NEWE, der die "seinserhellende" und "heilende" Funktion des Deutschunterrichts als Aufgabe charakterisiert, die "besonders im Hinblick auf die fundamentalen religiösen, sittlichen und sozialen Ordnungen" gelten soll (H.N., Zum Bildungsauftrag des Deutschunterrichts heute, in: WW 1955/56 VI, S.324).

40 Auf SCHILLER beruft sich ULSHÖFER explizit bei der Bildung des symbolischen Sinnes, wie er ihn auch neben wenigen anderen (GOETHE, E.SPRANGER und W.DILTHEY) im Literaturverzeichnis anführt (Methodik 2 1952, S.17 und S.163).

41 Ebd., S.17.

42 F.SCHILLER, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 23.Brief, in: ders., sämtliche Werke in 20 Bden. Hg. G.FRICKE und G.GÖPFERT, München 1965 ff (dtv), Bd.19, S.95. Gerade die Tatsache, daß der "Staat des schönen Scheins" nicht als Sozialgebilde existiert, was er doch seinem Begriff nach sein soll, ist einer der mannigfachen Widersprüche in SCHILLERS Ästhetik, welche freilich nicht Gegenstand meiner Untersuchung sind.

43 Methodik 2 1952, S.163.

44 F.SCHILLER, Über die ästhetische Erziehung..., a.a.O., S.64.

45 Methodik 2 1952, S.16. Zum Werthaltigen als Kriterium der Ästhetik vgl. Th.W.ADORNO, Ohne Leitbild, a.a.O., S.13f.

46 Methodik 2 1952, S.16.

- 47 P.NENTWIG, Dichtung im Unterricht, Braunschweig 1960, S.215.
- 48 W.AXMANN, Warum ist es berechtigt die Dichtung in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu stellen? In: PP 1952 IX, S.455-462, oder H.NEWE, Zum Bildungsauftrag..., a.a.O., S.324.
- 49 Methodik 2 1952, S.18.
- 50 P,NENTWIG; Dichtung im Unterricht, S.9.
- 51 Vgl. J.VIERING, Soll der Deutschunterricht..., a.a. O., S.250. Das Bekenntnis zum hermeneutischen Zirkel findet sich in: R.ULSHÖFER, Der Deutschunterricht im Zeitalter der Demokratie, in: DU 1965 III, S.32.
- 52 Methodik 2 1952, S.19.
- 53 Ebd.
- 54 Ebd., S.163
- 55 "So ist überall der Zusammenhang von Erleben, Ausdruck und Verstehen das eigene Verfahren, durch das die Menschheit als geisteswissenschaftlicher Gegenstand für uns da ist. Die Geisteswissenschaften sind so fundiert in diesem Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen" (W.DILTHEY, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Hg.M.RIEDEL, Frankfurt 1970, S.99)
"Die Geisteswissenschaften beruhen auf dem Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen".(Ebd.)
- 56 Ebd., S.170.
- 57 Ebd., S.178. Vgl. dazu auch M.RIEDEL: "Das Erlebnis ist nicht ein beliebiger psychischer oder gar ein ästhetischer, sondern von Anbeginn ein transzendentaler, die ganze Breite der Erfahrung konstituierender Begriff, der als 'fester Punkt' den Zugang zur Erkenntnis ermöglicht" (Ebd., S.38, Einleitung).
- 58 Ebd., S.96f.
- 59 "Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, daß das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen"(Ebd., S.173) Den Mangel aller zirkelhaften Wissenschaft, die auf etwas ihr Vorausgesetztem aufbauen will und dieses als objektives Kriterium aufbauen will und dieses als objektives Kriterium doch nur selber erzeugen kann, hat HEGEL bereits treffend an KANT kritisiert (vgl. Enzyklopädie §§ 40 ff). Vergleichbar sind KANTS und DILTHEYS Positionen in ihrer Zirkelhaftigkeit. Sowohl transzendente Kategorienlehre wie hermeneutischer Zirkel behaupten

letztlich die Subjektivität von Erkenntnis und berauben die Wissenschaft damit ihres wesentlichen Merkmals.

- 60 W.DILTHEY, Der Aufbau der geschichtlichen Welt, S.269.
- 61 Darauf weist M.RIEDEL hin: "Wenn sich Dilthey gegen seine Verwechslung mit dem isolierten psychischen Vorgang des 'Gefühls' oder 'Nachfühlens' wendet, so ist das nur eine Konsequenz aus jener Prämisse, die er freilich infolge des von ihm eingeschlagenen Verfahrens nicht deutlich gemacht hat. Nicht zuletzt daraus erklärt sich die lange Reihe jener Mißverständnisse, wonach das Erlebnis eines Kunstwerks mit einem ästhetischen Lustzustand identisch sei oder sich auf innere Vorgänge in seinem Urheber richte (...)" (Ebd., S.65, Einleitung).
- 62 Methodik 2 1952, S.18.
- 63 W. DILTHEY, Der Aufbau der geschichtlichen Welt, S.264.
- 64 Methodik 2 1952, S.21.
- 65 W.v.HUMBOLDT, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus, a.a.O., S.464 und S.426.
- 66 Ebd., S.472.
- 67 Diese Trias gründet sich auf die bereits erwähnte Dreiteilung der Leistung der Sprache in Ausdruck, Appell und Darstellung, die, seitdem sie K.BÜHLER getroffen hat, in der Sprachdidaktik fast mehr Folgen zeitigte als in der Sprachwissenschaft (vgl. dazu Kap. 2.2.1). ULSHÖFER möchte in den 60er Jahren diese Dreiteilung - unter Beibehaltung der Bühlerschen Bestimmung - "auf zwei Funktionen zurückführen: Sprache als Kundgabe und Appell - partnerbezogen; Sprache als Darstellung von Sachverhalten" (R.U., Der sozialbezogene Aufsatz auf der Mittelstufe und der soziologische Aufsatz auf der Oberstufe, in: DU 1967 III, S.26). Zur Kritik dieser Unterscheidung von subjektiver und objektiver Sprache vgl. S.53f und S.410 ff dieser Untersuchung.
- 68 Methodik 3 ²1960, S.169. Diesem biblischen Sprachverständnis dürften dann auch die Bilder entspringen, die ULSHÖFER vom modernen Sprachverfall als Krankheit und Verirrung zeichnet (ebd., S.67 und 69).
- 69 Methodik 2 1952, S.20.
- 70 Ebd., S.20f.
- 71 Ebd., S.21.
- 72 Ebd., vgl. auch Fn. 297 I. Kapitel.

- 73 Methodik 2 1952, S.21.
- 74 Zur Problematik der Aufsatzerziehung vgl. Kap.2.1.5.
- 75 Methodik 2 1952, S.23.
Ich erspare mir ebenfalls eine Darstellung und Kritik des Abschnittes "Entfaltung des Gestaltungsvermögens" (ebd., S.23 ff), in welchem sich ULSHÖFER zu den anscheinend anthropologisch fundierten Kuriosa "Darstellungstrieb", "Sozialtrieb" und "Trieb zur Sache" versteigt, die im Jugendlichen geweckt werden müßten (worin sich schon das Paradox ausdrückt: er redet von Trieben und muß sie dennoch erst wecken) und wo er darüberhinaus dem Expressionismus das Epitheton "gestaltfeindlich" verleiht, den Impressionismus dagegen nicht nur als Hort des Individualismus und Subjektivismus, sondern auch der Innerlichkeit preist.
- 76 Methodik 2 1952, S.28.
- 77 Ebd., S.32, vgl. auch: "All unser Grammatikunterricht (...) muß die grammatischen Erscheinungen in Verbindung bringen mit den menschlichen Urbeziehungen." (Ebd., S.34).
- 78 Ebd., S.37.
- 79 Ebd., S.34.
- 80 Methodik 3 ²1960, S.229 und Methodik 3 ⁴1969, S.224.
Mit diesem Verdikt befindet sich ULSHÖFER wiederum in der besten Gesellschaft der Deutschmethodik. Auch S.ENGELMANN hatte im Film eine "Gefahr für die Kunsterziehung" gesehen, weil er "statt der Aktivität des Lesers die Passivität des Zuschauers" entwickelte. (S.E., Methodik des deutschen Unterrichts, Leipzig 1926, S.159). Bemerkenswerterweise traf dieses Verdikt nie den Theaterbesuch, obgleich die Deutschmethodik gerade in diesem Punkte sich auf eine respectable Tradition hätte berufen können von PLATONS genereller Ablehnung der Kunst, vor allem aber des Theaters in der "Politeia" bis hin zur Absage an die dramatische Kunst in der "Pädagogischen Provinz": "(...) das Drama setzt eine müßige Menge, vielleicht gar einen Pöbel voraus, dergleichen sich nicht bei uns findet." (J.W.GOETHE, Wilhelm Meisters Wanderjahre II,8, in: Sämtliche Werke, Hg.P.BOERNER u.a. München 1961 ff, Bd.18, S.16.)
- 81 Methodik 2 1952, S.33.
- 82 Ebd., S.37. Zehn Jahre später vertritt z.B. W.PIELOW die entgegengesetzte Meinung, vgl.S.330 dieser Untersuchung.

- 83 Ebd., S.44. Das eingangs erwähnte Verfahren, sich den Unterrichtsgegenständen sowohl fachwissenschaftlich (hermeneutisch) wie auch pädagogisch-psychologisch zu nähern, treibt hiermit seine ersten Blüten. Zu dieser Tendenz, in der "eine bestimmte Bildungsvorstellung (...) die literarische Erkenntnis geradezu (...) verändert", vgl. W.HOFFMANN, Literatur in Wissenschaft und Unterricht: Eine didaktische Untersuchung, Braunschweig 1969, hier: S.97.
- 84 Methodik 1 ³1967, S.11.
- 85 Ebd., S.65.
- 86 Methodik 2 1952, S.29, vgl. auch S.45.
- 87 Methodik 3 ²1960, S.26.
- 88 Ebd., S.69. Im Sinne seines Gewährsmannes ORTEGA fährt ULSHÖFER fort: "Weil in diesen Männern (die das Schlagwort vom 'Untergang des Abendlandes' erfunden haben, Anm.v.V.) das Abendland untergeht, wissen sie nichts für seine Rettung zu tun und wirken lähmend auf viele, die ihnen zuhören. Gilt nicht dasselbe für die Schriftsteller und Schreiber, welche das Sinnwidrige, Bizarre, Perverse als das Sinnvolle, Natürliche und Gesunde beschreiben (...) ihre Sprache verrät sie! Sie bevorzugen einen bestimmten Wortschatz - der Technik, des Amorphen, der Psychiatrie, der Psychoanalyse (...)"(Ebd.) Bevorzugtes Forum solcher Art Kulturkritik war von Anfang an die von ihm herausgegebene Zeitschrift, vgl. z.B. R.ULSHÖFER, Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubessinnung über die Aufgaben der höheren Schule, in: DU 1947/48/49 V, bes. S.28. Zur Verdammung der sog. Dekadenzliteratur vgl. R.ULSHÖFER, Die Prosadichtung der Gegenwart in der Schule, in: DU 1952 VI, S.7.
- 89 Zit. nach H.J.FRANK, a.a.O., S.734. Vgl. insbesondere die Kapitel "Volksverbundene Dichtung und wurzellose Literatur" und "Lesebuch und Lesestoff" (ebd., S.830 ff und S.855 ff).
- 90 R,ULSHÖFER, Über ein Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer, in: DU 1947/48/49 I, S.1.
- 91 Methodik 2 1952, S.55. Zur Kritik an ULSHÖFERs Aufsatzerziehung vgl. auch V.MERKELBACH, Kritik des Aufsatzunterrichts, Frankfurt 1972, S.22 ff.
- 92 Methodik 2 1952, S.56f. Der Terminus Besinnungsaufsatz taucht zum ersten Mal in den Lehrplänen von 1938 auf (Erziehung und Unterricht, S.43), vgl. auch R.BOCHINGER, Der dialektische Besinnungsaufsatz, Stuttgart o.J. (1959), S.37.

- 93 Methodik 3 ²1960, S.148. Zur Aufsatzerziehung als "Mittelpunkt des Deutschunterrichts" vgl. Methodik 1 ³1967, S.198, und R.ULSHÖFER, Was kann der Aufsatzunterricht beitragen..., a.a.O., S.9.
- 94 Methodik 3 ²1960, S.100.
- 95 Methodik 2 1952, S.59.
- 96 R.BOCHINGER , Besinnungsaufsatz, S.40.
- 97 W.ROSS, Besinnung über den Besinnungsaufsatz, in: WW 1952/53, S.303. Ähnliches behauptet F.CORNELIUS in seiner Kritik an den Vorschlägen, die aus den Wallenburger Beratungen (s.S.49 ff dieser Untersuchung) hervorgingen (F.C., Thesen zur Schulreform, in: NL 1950 XI, S.81).
- 98 Im Bereich der literarischen Erziehung schließt sich ULSHÖFER den von S.ENGELMANN weiter differenzierten Entwicklungsstufen von Charlotte BÜHLER an (vgl. Methodik 3 ²1960, S.2f). P.NENTWIG meint die Angemessenheit der schulischen Behandlung bestimmter literarischer Texte gar nach Monaten genau bemessen zu können, wenn er der Tatsache, daß das Märchen "Der Arme und der Reiche", welches häufig im ersten Drittel des vierten Schuljahres behandelt wurde, die Forderung entgegenhält: "Seinem Gehalt und der sprachlichen Form nachgehört es eigentlich an das Ende des 4.Schuljahres"(P.N., Dichtung im Unterricht, S.302). Die buntesten Blüten treibt solche Erfahrungswissenschaft in Erkenntnissen wie diesen: "Als Lehrer an verschiedenen Schulgattungen habe ich die Erfahrung gemacht, daß das weibliche Geschlecht für Dichtung und namentlich für lyrische Dichtung durchschnittlich weit empfänglicher ist als die männliche Jugend. Es scheint mir in allen höher gearteten, typisch weiblichen Seelen ein ausgesprochenes Bedürfnis nach Dichtung, nach Gedichten zu bestehen" (K.KREITMAIR, Mädchen interpretieren Gedichte, in: NL 1956 XII, S.194). Das Fatale solcher Art Erkenntnis liegt nicht in der Beobachtung, die als solche durchaus nicht angezweifelt zu werden braucht, sondern in der Tatsache, daß dieses Faktum zur Erklärung seiner selbst herhalten muß: weil man ein bestimmtes Phänomen beobachtet (Mädchen lesen lieber Gedichte als Jungen), muß es auch so sein (es entspricht der Natur, den Bedürfnissen der Mädchen).
- 99 Methodik 1 ³1967, S.193.
- 100 P.NENTWIG, Dichtung im Unterricht., S.166. Die absurden Implikate solcher Pflege der "Empfänglichkeit der Sinne" benennt NENTWIG einige Seiten später selber: "Geht es beim Kindergedicht im Unter-

richt hauptsächlich darum, ästhetische Urerlebnisse zu wecken und zu pflegen, so müssen wir uns bei der Begegnung der Kinder mit Dichtungen im fünften und sechsten Schuljahre besonders angelegen sein lassen, durch die Dichtung die entwicklungsbedingte Rationalität dieser Altersstufe zu überwinden" (ebd., S.189), ein Vorhaben, welches F.HASSENSTEIN treffend als "Attentat auf die Denkfähigkeit der Schüler" charakterisiert (F.H., Literaturwissenschaft und Literatur - pädagogik, in: E.WOLFRUM, Taschenbuch, S.236).

- 101 Vgl. die Kritik in IDEs Sammelband, bes. dem Aufsatz von G.BIENKO/H.IDE, Aus der Hochburg des 'ritterlichen Menschen', a.a.O.
Immerhin hatte die Kritik - wenigstens anfänglich - mit den Ullshöferschen Vorstellungen vom Deutschunterricht so viel gemein, daß er sie ohne Umstände in seiner eigenen Zeitschrift veröffentlichen konnte. K.MÜLLER z.B. war in seiner Kritik des deutschkundlichen Erziehungsideals der "Begriff des Leitbildes (...) ebenso problematisch geworden wie der des Bildungsideals" und kommt zu dem Ergebnis, "wir (die Deutschlehrer, Anm.v.V.) können nicht mehr die Gesetzgeber des Ganzen sein", was ihn freilich nicht daran hindert, dem Deutschunterricht eine neue, in ihrer Qualität vergleichbare Funktion anzudienen: "aber wir wollen hinsichtlich unserer Muttersprache, an die geknüpft ist unser innerstes Sein und damit Herzschlag unserer innersten Freiheit, das Gewissen der höheren Schule sein" (K.M., Bildungsziel und Bildungsauftrag des Deutschunterrichts der höheren Schule, in: DU 1960 I, S.17 und S.19).
- 102 Methodik 2 1952, S.106; vgl. auch Methodik 1 ³1967, S.11.
- 103 Methodik 3 ²1960, S.45.
- 104 Vgl. Fn. 88 dieses Kapitels.
- 105 E.ZICKEL, Schlußwort zum Streit um das Nibelungenlied, in: PP 1951 VIII, S.430. Vgl. auch A.GAIL, der dem Nibelungenlied "gerade wegen seiner hohen dichterischen Aussagekraft (...) einen unveräußerlichen Anspruch im Deutschunterricht" zusichern will (A.G., 'Nibelungennot' und 'Nibelungentreue' im Deutschunterricht, in: WW 1952/53 IV, S.229).
- 106 U.HEISE, Die Interpretation mittelhochdeutscher Dichtung im Bildungsplan der höheren Schule, in: DU 1956 I, S.6. Vgl. auch K.KLÖCKNER, der gegen den oben erwähnten ZICKEL die Notwendigkeit behauptete, daß man von Anfang an der mittelalterlichen Literatur gegenüber den richtigen Standpunkt einnehmen müsse, was er selbst gleich ganz im Sinne der Leitbilderziehung tut: "Jede mittelalterliche Dichtung hat ihre Funktion innerhalb des 'ordo', ist metaphysisch verankert,

eine rein ästhetische Betrachtungsweise kann den Gehalt der Dichtung niemals erschließen" (K.K., Noch einmal Nibelungenlied, in: PP 1951 V, S.268),.

- 107 Methodik 1 ³1967, S.60.
- 108 Methodik 3 ²1960, S.60.
- 109 Ebd., S.60f.
- 110 H.SCHLAFFER, Der Bürger als Held, S.127.
- 111 Ebd., S.144 und S.133.
- 112 "Sozialcharaktere des Feudalismus wie der gentilhomme und der gentleman (...) lösten von ihrem traditionellen Dasein und ihren spezifischen Bestimmungen sich ab, verselbständigten sich gegenüber den Lebenszusammenhängen, in die sie zuvor eingebettet waren" (Th.W. ADORNO, Theorie der Halbbildung, in: Gesammelte Schriften, Hg.R.THIEDEMANN, Frankfurt 1972, Bd.8, S.97. Vgl. auch ders., Ohne Leitbild..., a.a.O., S.7-19. Gentlemanideal und Leitbild des ritterlichen Menschen sind für ULSHÖFER identisch (Methodik 3 ⁴1960, Vorwort, S.VII)).
- 113 Methodik 2 1952, S.128.
- 114 Vgl. dazu nur ULSHÖFERS frühe Aufsätze in seiner Zeitschrift, in welchen er leitmotivisch immer wieder die Klage über die zerrüttete Welt anhebt: "Unsere Welt ist nicht mehr in sich festgefügt. Sie bietet den jungen Menschen keinen sicheren Halt, keinen unverrückbaren Glauben, kein einheitliches Weltbild" (R.U., Aufsatzunterricht als Lebenslehre, in: DU 1950 I, S.47), und konsequent bei seinem Allheilmittel Leitbilderziehung endet, welches für seinen Zweck mehr taugt als beispielsweise die Vermittlung der Grundbegriffe des bürgerlichen Staates und moderner Gesellschaft: "Schlagworte wie Sport, Parlamentarismus, Kino, Technik reizen den Schüler nicht mehr als Begriffe wie Vornehmheit, Ritterlichkeit, Schülerehre, Anhänglichkeit, haben jedoch nicht die sprachbildende Kraft wie die letzten." (Ebd., S.53).
- 115 Erziehung und Unterricht, S.48.
- 116 Th.W.ADORNO, Theorie der Halbbildung, a.a.O., S.104.
- 117 H.IVO, Entwurf einer Systematik..., a.a.O., S.25.
- 118 R.ULSHÖFER, Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunterricht, a.a.O., S.5f und S.7.
- 119 Methodik 2, 4.Aufl. 1966, S.VII, zit. nach G.BIENKO/H.IDE, a.a.O., S.150. ULSHÖFERS notorische Begriffsunklarheit kommt in markanter Weise auch in seinen frühen Auslassungen zur Leitbilderziehung zum Aus-

druck: explizit setzt er sein Leitbild des adligen Menschen in Kontraposition zur neuhumanistischen Persönlichkeitsbildung Humboldtscher Provenienz mit einer Begründung freilich, die von seinen Voraussetzungen her absurd erscheint. Er lehnt HUMBOLDTs Bildungsbegriff ab, weil dessen "Persönlichkeitsbegriff eine intellektualistische und aristokratische Note" enthalte (Methodik 3 ²1960, S.59, Hervorhebg.v.v.).

- 120 R.ULSHÖFER, Politische Bildung im Deutschunterricht, in: DU 1972 II, S.9 und S.17. Vgl. dazu auch die Kritik Heinz IDEs, Zu Ulshöfers 'evolutionär-revolutionärer' politischer Didaktik, a.a.O.
- 121 Diese Assimilationsleistung wird auch in der Laudatio auf den 60-jährigen entsprechend gewürdigt. Deren Autor betont, "daß R.Ulshöfer sich rastlos bemüht, das Fach Deutsch einer sich rapid wandelnden Gesellschaft anzupassen"(Kultus und Unterricht, 1970, S.170). Ein spätes Meisterstück seines Synkretismus' stellen seine Ausführungen zum soziologischen Aufsatz dar, von welchem er ernsthaft behauptet, es hätte ihn schon immer gegeben, man habe es früher bloß noch nicht gemerkt: "(Wir) stoßen auf die Erkenntnis, daß der Deutschunterricht schon immer - ohne es zu wissen - eine Reihe soziologischer Themen, allerdings unter dem Gesichtspunkt der Ethik behandelt hat (...)" (R.U., Der sozialbezogene Aufsatz auf der Mittelstufe..., a.a.O., S.40).
- 122 G.BIENKO/H.IDE, a.a.O., S.162. Ein Beispiel dieser seiner Philosophie des dritten Weges, das keines weiteren Kommentars bedarf, lieferte ULSHÖFER vor einigen Jahren, als er sich unter Berufung auf ADORNO und L.GOLDMANN und gegen MARX, von dessen Theorie er meint, ihr liege "in ihrem materialistischen Ansatz eine durch neuere Erkenntnisse (...) überholte Vorstellung oder Definition vom Wesen der Materie (des Atoms) zugrunde", aber auch gegen den Kapitalismus für eine Literaturtheorie entschied, welcher eine Anthropologie entspreche, "die elastischer, umfassender, dynamischer, eigenständiger ist als die kommunistische, aber bedingungsloser der Reform der Gesellschaft sich verpflichtet weiß als die liberalistisch-bürgerliche" (R.U., Gesellschaftskritische Literatur- Kritik der gesellschaftskritischen Literatur-Probleme einer Erziehung zur Kritik, in: DU 1973 II, S.20 und S.30). Seine neueren didaktischen Vorstellungen finden sich konzentriert in: R.U., Politische Bildung im Deutschunterricht, in: DU 1972 II, S.5-18..
- 123 L.WAWRZYN, a.a.O., S.48.
- 124 Methodik 2 1972, S.126, zit. nach L.WAWRZYN, a.a.O., S.48f.
- 125 L.WAWRZYN, a.a.O., S.49.

- 126 Ebd.
- 127 Vgl. dazu K.LENK (Hg.), *Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie*, 3.Aufl. Neuwied 1967, bes.S.22 ff.
- 128 G.BIENKO/H.IDE, a.a.O., S.150.
- 129 Ebd., S.150f.
- 130 Ebd., S.151.
- 131 M.HORKHEIMER, *Die Juden und Europa* (1939), in: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Paris Jg.VIII 1939/40, S.115 (fotomech. Nachdruck, München 1970).
- 132 K.D.BÜNTING/D.C.KOCHAN, *Linguistik und Deutschunterricht*, Kronberg 1973, S.110f. Vgl. auch W.MENZEL, *Die deutsche Schulgrammatik*, Paderborn, 1972, S.97 ff. G.HELBIG behauptet sogar, L.WEISGERBER habe die "inhaltsbezogene Grammatik zur herrschenden Sprachauf-fassung in der westdeutschen Linguistik" gemacht, ver-gibt dabei allerdings den Zeitraum zu benennen, für den dieses Urteil zutrifft, denn Anfang der 70er Jahre hat die inhaltsbezogene Grammatik schon lange diese Rolle verloren (G.H., *Geschichte der modernen Sprachwissenschaft*, München 1971, S.119). Das sog. Hamburger Autorenkollektiv meint in seiner Analyse des Sprachunterrichts nach dem 2.Weltkrieg, daß sich WEISGERBERs Konzeption wohl in "ihrer theo-retischen Rechtfertigung" durchsetzen konnte, aber "nicht auch gleichzeitig bestimmend für die Praxis des Deutschunterrichts" wurde (GLAUBER, S. u.a., *Sprachunterricht gleich Linguistik?* S.22). Nach den zahlreichen Verweisen der Lehrpläne und Richtlinien auf L.WEISGERBER bis in die 60er Jahre hinein (vgl. Kap. 1.1 und 1.2 dieser Untersuchung) scheint diese Feststellung - wenigstens in ihrer Allgemeinheit - nicht zuzutreffen.
- 133 Vgl. vor allem: L.WEISGERBER, *Die tragenden Pfeiler der Spracherkenntnis*, in: *WW 1950/51 I.* - Ders., *Grammatik im Kreuzfeuer*, in: *WW 1950/51.* - Ders., *Die fruchtbaren Augenblicke in der Sprach-erziehung*, in: *WW Sammelbd.IV 1962*, S.9-20. Eine Bibliographie der Schriften WEISGERBERs findet sich in: H.GIPPER (Hg.), *Sprache - Schlüssel zur Welt. Fs. für Leo Weisgerber*, Düsseldorf 1959.
- 134 L.WEISGERBER, *Das Tor zur Muttersprache*, Düsseldorf 1951 (= im folgenden: *Tor*).
- 135 H.J.FRANK, a.a.O., S.807. Diese - recht besehen - tödliche Kritik FRANKs bezieht sich explizit auf WEISGERBERs Beitrag für das *Handbuch der Erzie-hungswissenschaften*, 1932, den WEISGERBER selber in der Ahnenreihe der Gedanken die zum "Tor" füh-ren, nicht missen möchte (*Tor*, S.5).

- 136 H.ERLINGER, Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, Düsseldorf 1969,S.93.
- 137 "Darum lehnt die innere Sprachbildung den zergliedernden Sprachunterricht ab. Er muß naturnotwendig das in der Sprache schaffende Leben hemmen, wenn nicht ertötet, denn er ist sprachwidrig (...)
Grammatischer Bau ist nicht die Sprache. Man ist im besten Fall gleichgültig am inneren Sprachleben vorübergegangen. Man trägt die Schuld, wenn es erstarb"(W.SEIDEMANN, a.a.O.,S.76). Auf den Zusammenhang der Seidemannschen Kritik mit der WEISGERBERS weist nicht nur an dieser Stelle auch P.NENTWIG, der Herausgeber von SEIDEMANNs Werk hin. Ich komme darauf weiter unten zurück.
- 138 Tor, S.7.
- 139 Ebd., S.13 ff. Diese Kritik trifft nach WEISGERBERS Meinung auch "ältere Anschauungen", die in "der Sprache ein Mittel des Ausdrucks oder der Mitteilung oder der Verständigung" sahen - wobei er allerdings K.BÜHLER, den exponierten Verfechter dieser triadischen Bestimmung, nicht ausdrücklich erwähnt.
- 140 Ebd., S.13.
- 141 Ebd.,S.45, S.48 und S.44.
- 142 E.FREY., Lage und Möglichkeiten der Schul- und Volksgrammatik, in: DU 1966 V,S.20.
- 143 Tor,S.16.
- 144 Ebd.,S.17.
- 145 Ebd., S.17f.Die meiste Kritik hat wohl diese Zwischenweltsthese durch die Fachkollegen WEISGERBERS erfahren. Vgl. z.B. P.HARTMANN, der die Weisgerbersche Zwischenwelt letztlich "als fest erlerntes und geübtes Schema (...) doch primär 'im' je eigenen Geist der sie ausübenden Individuen" situiert (P.H.,Wesen und Wirkung der Sprache im Spiegel der Theorie Leo Weisgerbers, Heidelberg 1958, S.137) oder E.ROTHACKER, der sich die Frage stellt, "wieweit es nicht die Lebensweise des Zinslibauern (an dessen Mundart die These erörtert wird, Anm.v.V.) ist, welche die Auswahl, Artikulation, Angrenzung, Einsenkung des Blicks in die Sphäre des für diesen Menschen Bedeutsamen in die Wege leitet"(E.R.,Ontologische Voraussetzungen des Begriffs der Muttersprache, in: H.GIPPER (Hg.), a.a.O.,S.44). W.MENZEL resümiert einige der neueren Einwände gegen diesen Zweig der Sprachwissenschaft, besonders was die Zwischenweltsthese anlangt (W.M., a.a.O.,S.68f). Vgl. auch G.HELBIG, Geschichte...,S.123 ff.

- 146 In seiner freilich rechtgedrängten und in den wesentlichen Punkten auch recht zaghaften Kritik bemerkt THYSSEN schon 1953, "die Sprache überliefert (...) aber schafft nicht Weltbilder", ebenso wie er den Fehler von Verwechslung von intellektueller Tätigkeit und Sprache schon andeutet (J.THYSSEN, Die Sprache als 'Energieia' und das 'Weltbild' der Sprache; Eine Kritische Betrachtung zu L.Weisgerbers Sprachphilosophie, in: Lexis III/2 1953, S.307).
- 147 Darauf weist frühzeitig G.HELBIG hin (Die Sprachauf-fassung Leo Weisgerbers, in: DU 1961 III, S.119). Was freilich Bernhard WEISGERBER nicht gehindert hat, noch 1971 die Verkehrung dieses Verhältnisses als richtig zu postulieren, indem er das Denken zur Erscheinungsform der Sprache degradiert (B.W., Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik, Weinheim, 3.Aufl. 1971, S.63).
- 148 Das Prinzip, das Max WEBER für die Sozialwissenschaften formulierte, gilt für jede wissenschaftliche Tätigkeit: "Es ist und bleibt wahr, daß eine methodisch korrekte, wissenschaftliche Beweisführung (...), wenn sie ihr Ziel erreicht haben will, auch von einem Chinesen als richtig anerkannt werden muß" (M.W., Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1922, S.155).
- 149 L.WEISGERBER, Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur (= Von den Kräften der deutschen Sprache III), Düsseldorf 1950, S.241 und S.244.
- 150 L.WEISGERBER, Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung, Düsseldorf 1971, S.195.
- 151 J.v.STEINÄCKER, Ferdinand des Saussures 'Cours de linguistique générale'. Magister-Arbeit Erlangen, 1976, S.44. Zur Kritik der Feldtheorie vgl. auch G.HELBIG, Die Sprachaufassung Leo Weisgerbers, a.a.O., S. 96 ff und S. 118 ff.
- 152 Tor, S.18.
- 153 L.WEISGERBER, Die Muttersprache im Aufbau..., S.115. Offensichtlich übersieht hier WEISGERBER die einfachsten Differenzen zwischen Warenproduktion und Werbung als Teil der "Vermarktung" der Waren, wobei ihm freilich die bürgerliche Nationalökonomie Schützenhilfe leistet, insofern sie sich das wesentliche Merkmal der kapitalistischen Warenproduktion, die Tatsache, daß der Verkauf der Waren Gewinn einbringt, eben nur aus diesem Verkauf erklären kann.
- 154 Tor, S.18.
- 155 Ebd., S.18f.

- 156 Vgl. von den Schriften L.WEISGERBERS aus dieser Zeit: Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft und die Bildungsaufgaben unserer Zeit, Frankfurt 1934. - Muttersprache und Geistesbildung, Göttingen 1934. - Die volkhafte Kräfte der Muttersprache, Frankfurt 1939. - Muttersprachliche Bildung, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Hg. F.EGGERSDORFER u.a., IV.Teil, Bd.2, München 1932, S.27 - 180. Im Übrigen konstatiert auch WOLFRUM diesen Zusammenhang: "Es handelt sich (beim "Tor", Anm.v.v.) um eine Zusammenfassung und einen Ausbau des Beitrags 'Muttersprachliche Bildung' aus dem Jahre 1932" (E.W., Integration..., a.a.O., S.411).
- 157 L.WEISGERBER, Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft, S.9f und S.11, vgl. auch S.14.
- 158 L.WEISGERBER, Von den Sprachen zu den Muttersprachen (1952), in: E.WEISER (Hg.), Das Prinzip der Ganzheit im Deutschunterricht, Darmstadt 1967 (WBG), S.95.
- 159 "In der lebhaften Auseinandersetzung zwischen Sprach- und Rassenlehre ist das eine jedenfalls klar geworden, daß nicht nur Sprachkreise sich in keinerlei Weise mit irgendwelchen 'Rasse'-Einteilungen decken, sondern daß darüber hinaus auch echte Tatbestände der Abstammung nicht in ursächliche Verbindung mit den Sprachgemeinschaften zu bringen sind.(...) Der entscheidende Unterschied bei aller Berührung liegt aber darin, daß die natürlichen Zusammenhänge der Abstammung als solche außerhalb der Kategorien der Gemeinschaft bleiben und demnach nicht als ausreichende Grundlage für Gemeinschaftsgebilde angesehen werden können" (L.W., Das Menschheitsgesetz der Sprache, 2.Aufl., Heidelberg 1964, S.123). Vgl. auch ders., Die Entfaltung der Sprachengabe, in: W.L.HÖFFE (Hg), Sprachpädagogik..., S.43.
- 160 L.WEISGERBER, Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft, S.6 und S.13.
- 161 G.HELBIG, Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers..., a.a.O. - Ders., Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers, in: DU 1963 I, S.117-120 (= Replik auf O.BUCHMANN, mit einer Fülle von Literaturhinweisen). Diese Erwiderung ist m.E. der letzte DDR-Beitrag im "Deutschunterricht" (West). - O.BUCHMANN, Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers. Kritische Randbemerkungen zu dem Aufsatz von G.Helbig, in: DU 1961 V, S.116-120. O.BUCHMANN steht aber keineswegs allein mit seiner Auffassung. A.GAIL behauptet sogar, daß "Leo Weisgerbers Wort vom Weltbild der deutschen Sprache (...) nicht in die Nachfolge eines deutschkundlichen Selbstverständnisses (gehört)". (A.G., Was erwartet die höhere Schule von der Universitätsausbildung des Deutschlehrers, in: NL 1962, S.77). Einer der jüngsten Beiträge Leo WEIS-

- GERBERs zu dieser immer noch schwelenden Kontro-
verse mit dem polemischen Titel "Aus der Schublade
der Popanze" findet sich in: H.SITTA/K.BRINKER, Stu-
dien zur Texttheorie und zur Grammatik. Fs. für
H.Glinz, Düsseldorf 1973, S.268-280.
- 162 L.WEISGERBER, Von den Sprachen zu den Mutterspra-
chen, a.a.O., S.86. Zur Humboldt-Rezeption vgl. auch
G.HELBIG, Geschichte..., S.122f.
- 163 Tor, S.16. Vgl. W.v.HUMBOLDT, Ueber die Verschieden-
heit des menschlichen Sprachbaues, a.a.O., S.418.
- 164 W.v.HUMBOLDT, Ueber die Verschiedenheit des mensch-
lichen Sprachbaues, a.a.O., S.425, vgl. auch ebd.,
S.649 ff.
- 165 Ebd., S.365 und S.464.
- 166 L.WEISGERBER, Vom Weltbild der deutschen Sprache,
2.Aufl., Düsseldorf 1953, S.16.
- 167 Tor, S.14.
- 168 "Was Seidemann mit einem Humboldtschen Ausdruck 'in-
nere Sprachform' nennt, ist von der neueren Sprach-
wissenschaft (...) gerechtfertigt und vertieft wor-
den" (Vorwort von P.NENTWIG zur 2.Aufl. von SEIDE-
MANNs Deutschunterricht als innere Sprachbildung,
S.5f). Vgl. dazu auch die vielen Fußnoten NENTWIGs,
in denen er immer wieder die Fortentwicklung der
Seidemannschen Position durch L.WEISGERBER behaupt-
et: ebd., S.24, S.30, S.85 u.8. Zur Darstellung
und Kritik des Konzepts der "inneren Sprachbildung"
bei SEIDEMANN und L.WEISGERBER vgl. auch O.HOPPE,
Didaktische Konzeptionen des Sprachunterrichts,
in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, bes. S.94-98.
- 169 W.v.HUMBOLDT, Ueber die Verschiedenheiten des mensch-
lichen Sprachbaues, Werke Bd.3, S.365f.
- 170 Ders., Ueber die Verschiedenheit des menschlichen
Sprachbaues, ebd., S.591.
- 171 Ebd., S.605 und S.581.
- 172 Wo er gerade in der Umkehrung der entwicklungsge-
schichtlich oft unterstellten "Folge vom homo fa-
ber zum homo loquens" die gesellschaftliche Praxis,
Realität schlechthin als (unbewußtes) Produkt der
verschiedenen Sprachen bestimmen will. (L.W., Das
Menschheitsgesetz..., S.23, vgl. auch ders., Die
Muttersprache im Aufbau..., S.111). Zur Sprache
als gesellschaftlich bestimmten Phänomen vgl.
W.v.HUMBOLDT, Ueber die Verschiedenheiten des mensch-
lichen Sprachbaues, a.a.O., S.200.

- 173 Seine Zwischenweltsthese belegt WEISGERBER vor allem mit Farb- und Verwandtschaftswörtern sowie der unterschiedlichen Gliederung der Sternbilder in den verschiedenen Sprachen, die alle als Resultate einer sprachlich präformierten Weltansicht behauptet. Zur Kritik dieser Auffassung, der nie der einfache Gedanke in den Sinn kommt, es könnten z.B. die unterschiedliche Gesellschafts- und Familienstrukturen sein, die unterschiedliche Verwandtschaftsbezeichnungen erfordern vgl. E.ROTHACKER, a.a.O., S.44, und G.HELBIG, Geschichte..., S.141, der freilich die Zwischenweltsthese dadurch zu kritisieren meint, daß er ihr seinen Standpunkt (den er als jenen der marxistischen Sprachwissenschaft verstanden wissen möchte) entgegenhält, der in der Sprache stets nur "ein Mittel im Erkenntnis- und Kommunikationsprozeß" sieht (ebd.).
- 174 Tor, S.21.
- 175 W.PFLEIDERER, Grammatik und Sprachunterricht, in: DU 1954 IV, S.22. Obgleich nach PFLEIDERER Stilistik und Grammatik sich ausschließen, da es streng genommen auch keinen Sprachunterricht, sondern nur einen Sachunterricht gebe, Grammatik der Psychologie des Jugendlichen, PFLEIDERERS didaktischem Hauptkriterium, widerspreche, kommt er dennoch nicht umhin, einen Kompromiß mit dem ungeliebten Gegenstand einzugehen, da es ihn nun einmal gibt: wenn schon Grammatikunterricht, dann aber so wenig als möglich (ebd., pass.).
- 176 Tor, S.21.
- 177 Ebd., S.23.
- 178 Ebd. •
- 179 H.IVO, Entwurf einer Systematik..., a.a.O., S.45. Zur Adaption WEISGERBERS durch andere Deutschdidaktiker vgl. R.ULSHÖFER, der sich vor allem in den Bestimmungen der Sprache als "weltauerschließende", "gesinnungsbildende" und "sinnerzeugende und ordnungstiftende Kraft" auf WEISGERBER (neben HUMBOLDT und W.PORZIG) beruft (R.U., Muttersprache und Bildungsleben, in: PP 1952 VIII, S.398 ff) oder A.ARNOLD, der die vier Stufen explizit übernimmt (A.A., Mindestlehrplan und die Ziele und Wege des Deutschunterrichts in der höheren Schule, in: PP 1954 X, S.524), nicht zu vergessen Bernhard WEISGERBER, der noch 1971 eine Synthese von DERBOLAVS und L.WEISGERBERS Modellen der Sprachbildung versucht (B.W., Beiträge, S.190 ff) oder W.FLITNER, der sich in seiner "Grundlegenden Geistesbildung" im Abschnitt "Sprachkunst - ars grammatica et rhetorica" ebenfalls an L.WEISGERBER anlehnt (W.F. in: Grund- und Zeitfragen..., S.84f). Zu HELMERS' Stellung zu L.WEISGERBER vgl. S.357 f dieser Untersuchung.

- 180 Im Unterschied zu bildungstheoretischen Didaktik, die in "Bildung" die gelungene Synthese von Unterricht ("Wissen") und Erziehung ("Gewissen") sieht (vgl. J.DERBOLAV, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: ZsfPäd, 2.Beiheft 1960, abgedruckt auch in: D.C.KOCHAN (Hg.), Allgemeine Didaktik..., S.31-74. Vgl. auch G.W.F.HEGEL, Rede zum Schuljahresabschluß 14.Sept. 1810, in: Werke Bd.4, S.334f), faßt WEISGERBER Erziehung als Übergreifen des Moment des Wollens zu den Bereichen des Wissens (Unterricht) und des Könnens (Bildung) (vgl. dazu L.WEISGERBER, Das Ziel und die Aufgaben des neu-sprachlichen Unterrichts, in: A.BEINLIICH (Hg.), Handbuch des Deutschunterrichts, 5.Aufl., Emedeten 1969, S.96f). Indem WEISGERBER nun die "Dreiheit von Belehren, Bilden und Erziehen" in den "Zusammenhang mit den Richertschen Reformen" stellt (L.W., Die Entfaltung der Sprachengabe, a.a.O., S.40), betont er den antiintellektualistischen Charakter seines Bildungsbegriffes nochmals, wenden sich doch gerade die Richertschen Reformen gegen das auf die Vorherrschaft der Hegelschen Philosophie zurückgeführte Ideal "einer allseitigen Bildung, der Allgemeinbildung", wobei diese sich "mit allen großen Strömungen (...) der pädagogischen Bewegung" einig weiß in der "Ablehnung des intellektualistischen Charakters unserer höheren Bildung" (H.RICHERT (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne, 8.Aufl. Berlin 1931, Bd.1, S.22 und S.25).
- 181 Tor, S.29. "Für jeden, der das methodische Schrifttum (...) durchgeht, muß es eine der überraschendsten Einsichten sein, daß Ausbau und Pflege dieses Sprachbesitzes so gut wie nie ausdrücklich unter den Zielen des Sprachunterrichts aufgeführt werden." (Ebd.)
- 182 Tor, S. 40 und S.41. Auch die Auffassung von der "Natürlichkeit" und "Gesetzmäßigkeit" der Sprache findet sich schon beim WEISGERBER der 30er Jahre, vgl. L.W., Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft, S.7.
- 183 Tor, S.42.
- 184 Noch der Titel eines seiner jüngsten Bücher "Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung" (1971) zeugt von dieser Position, die ihm immer wieder "namentlich in Gebieten des Ostens", wie er meint völlig zu Unrecht, "den Vorwurf des Idealismus" eingebracht habe (L.W., Die geistige Seite der Sprache, S.40).
- 185 Tor, S.42.
- 186 L.WEISGERBER, Die Muttersprache im Aufbau..., S.159.
- 187 Tor, S.45, vgl. auch S.48 und S.54.

- 188 Tor, S.93.
- 189 Ebd., S.55 und S.60.
- 190 Ebd., S.56.
- 191 Ebd., S.55.
- 192 Ebd., S.57.
- 193 "Bei solchen Versuchen (des künstlerischen Aufsatzes, Anm.v.V.) wächst mit der Kraft der Sprachdarstellung die Fähigkeit des Sprachdeutens. Was es (das Kind, Anm.v.V.) durch eigene Gestaltung erfahren hat, versteht es in der vollkommeneren Ausprägung bei Dichtungen umso tiefer." (W.SEIDEMANN, a.a.O., S.91). Im Gegensatz zu den Bemerkungen über die "innere Sprachform" scheint an dieser Stelle der Verweis NENTWIGS auf L.WEISGERBER in der Tat gerechtfertigt.
- 194 "Aber ebenso wie die Sprachwissenschaft die Fragen der Hermeneutik (...) über hundert Jahre hindurch vergessen hatte, so hatte auch die Schule nur notgedrungen an den größten Verständnisschwierigkeiten (...) angesetzt, dagegen nie einen planmäßigen Unterricht auf diesem Gebiete ins Auge gefaßt," (Tor, S.57),
- 195 Tor, S.62 und S.63.
- 196 Ebd., S.70.
- 197 Ebd.
- 198 Ebd., S.71.
- 199 Ebd.
- 200 Ebd., S.75.
- 201 Ebd., S.76.
- 202 L.WEISGERBER, Von den Sprachen zu den Muttersprachen, a.a.O., S.96, vgl. auch Tor, S.107.
- 203 Tor, S.81 und S.82.
- 204 Ebd., S.82.
- 205 Ebd., S.85f.
- 206 Ebd., S.87.
- 207 Ebd., S.89.
- 208 Ebd.

- 209 Ebd., S.96, vgl. auch L.WEISGERBER, Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins, Düsseldorf 1949, S.27.
- 210 Vgl. Tor, S.13f.
- 211 Ebd., S.117f.
- 212 L.WEISGERBER, Die geistige Seite der Sprache, S.9.
- 213 Vgl. ERLINGERS und GLINZ' Urteil Fn. 136 dieses Kapitels.
- 214 H.ERLINGER, Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, S.99.
- 215 Vgl. nur die aller Wissenschaft zugrunde liegenden Protokollsätze des Kritischen Rationalismus. "Wir müssen nicht sagen, daß die Theorie 'falsch' ist, sondern wir können sagen, daß die Theorie mit einem bestimmten System von anerkannten Basissätzen in Widerspruch steht. Und auch von den Basissätzen brauchen wir nicht zu sagen, sie seien 'wahr' oder 'falsch', sondern wir können ihre Anerkennung als konventionellen Abschluß interpretieren und die anerkannten Sätze als Festsetzungen" (K.POPPER, Logik der Forschung, 3. Aufl., Tübingen 1969, S.220, Hervorhebg.v.V.). Im Gegensatz zum Neopositivismus der mit der Konstatierung seiner Basissätze sein Problem der Wertfreiheit gerade nicht löst: die Werte (Normen) kommen ja gerade als anerkannte Festsetzungen (von Methoden z.B.) in die Wissenschaft, fordert die Kritische Theorie (bes. in ihrer Habermasschen Variante) explizit das Eingehen von Subjektivität in die wissenschaftliche Tätigkeit in Form der erkenntnisleitenden Interessen, läßt sich damit aber in der Form der Konsensustheorie der Wahrheit ein Problem auf, das in der Unendlichkeit des Regresses des Prüfungsverfahrens, wer nun eigentlich als Sachverständiger an den den Konsens tragenden Diskursen teilnehmen dürfe, versandet. (Vgl. J.HABERMAS, Erkenntnis und Interesse (1965), in: ders., Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1968, S.146-168. - Ders., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J.HABERMAS/N.LUHMANN Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S.101-141, bes.124ff). Zu diesem Begriff der kommunikativen Kompetenz vgl. Kap.2.3.2, bes. S. 391 ff.
- 216 H.ERLINGER, Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, S.99.
- 217 Dies bleibt als Faktum festzuhalten, unabhängig von der Tatsache, daß die Auseinandersetzung in den meisten Fällen m.E. die kritikablen Punkte der Weisgerberschen Theorie verfehlte und darum auch in dieser Darstellung nicht berücksichtigt wurde. Auf die Glinzsche Stellung zu WEISGERBERs Sprachauffassung komme ich gesondert in Kap. 2.2.2 zu sprechen.

- 218 H.RIEMENSCHNEIDER, Ansätze zu einem kritischen Literaturunterricht auf der Sekundarstufe, Düsseldorf 1972, S.46f.
- 219 B.WEISGERBER, Beiträge, S.136. Die Bildungstheorie, auf die er sich besonders bezieht ist die von J.DERBOLAV (vgl. Fn.180 dieses Kapitels).
- 220 Erst drei Jahre später nimmt auch Bernhard WEISGERBER diese Auseinandersetzung vor: B.W., Theorie der Sprachdidaktik, Heidelberg 1974.
- 221 Vgl. Fn.161 dieses Kapitels. Der Hauptunterschied meines kritischen Vorgehens zu der hier besprochenen Kritik liegt darin, daß in dieser nicht versucht wird, die immanente Schlüssigkeit der Weisgerberschen Theoreme entweder nachzuvollziehen oder als nicht existente nachzuweisen. Ebenso wenig werden Zweck und Ziel dieser mangelhaften Sprachauffassung untersucht, vielmehr wird die Kritik als ein buntes Allerlei verstreuter Mosaiksteine vorgeführt, die letztlich kein zusammenhängendes Bild der kritisierten Theorie ergeben.
- 222 G.HELBIG, Die Sprachauffassung..., in: DU 1961 III, S.116.
- 223 P.HARTMANN, Wesen und Wirkung der Sprache..., S.166.
- 224 G.HELBIG, Die Sprachauffassung..., in: DU 1961 III, S.117, vgl. auch S.119.
- 225 Ebd., S.118.
- 226 Vgl. ebd., S.114. Vgl. auch W.MENZEL, a.a.O., S.69. WEISGERBER selbst hält als Differenz zwischen dem "Bedeutungsmodell", dem er u.a. CASSIRER zuordnet, und seiner inhaltsbezogenen Sprachauffassung die "Unterscheidung zwischen Bedeutung als gestaltgebundenem Ausdruck und dem selbstständig gefaßten Inhalt" fest (L.W., Die geistige Seite der Sprache, S.84).
- 227 G.HELBIG, Die Sprachauffassung..., in: DU 1961 III, S.116.
- 228 Vgl. Fn.135 und 136 dieses Kapitels.
- 229 G.HELBIG, Die Sprachauffassung..., in: DU 1961 III, S.116.
- 230 J.MEYER-INGWERSEN, Sprachwissenschaft und Deutschlehrerausbildung, in: DU 1973 III, S.39-82. Zu seiner Widerspiegelungstheorie vgl. besonders S.50, zur philosophiegeschichtlichen Einordnung WEISGERBERS vgl. S.61.
- 231 Ebd., S.61.

- 232 Ebd., S.62. Zu Ähnlichen Resultaten gelangt Utz MAAS, wenn er in WEISGERBERS inhaltsbezogener Grammatik noch mehr vom Wesen der Sprache aufbewahrt sieht als in den gegenwärtigen Strömungen der Linguistik, vgl. U.M., Linguistik als Legitimationswissenschaft, in: LuD 13/1973, S.34-52.
- 233 F.BLÄTTNER, Dichtung in Unterricht und Wissenschaft, Würzburg 1956. - W.FLITNER, Vom Kanon der literarischen Bildung, in: ders., Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S.57-75. Daß hier ausgerechnet die Abhandlungen zweier Pädagogen untersucht werden, mag deren Einfluß auf die Diskussion kennzeichnen, heißt aber nicht, daß nicht auch Deutschdidaktiker oder Literaturwissenschaftler sich zu diesem Thema geäußert hätten.
- 234 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.5.
- 235 Ebd.,
- 236 Ebd., S.6f.
- 237 Ebd., S.7.
- 238 Ebd., S.9.
- 239 Th.BRÜGGEMANN, Grundideen der Literaturpädagogik von 1900 bis heute, in: Th.RUTT (Hg.), Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, Ratingen 1962, S.233.
- 240 P.NENTWIG, Dichtung im Unterricht, S.157. Zum Problem Dichtung als Religionersatz vgl. W.KILLY, Große Worte - Kleine Ergebnisse, in: Die Zeit 1962, Nr.24, S.13f, und F.HASSENSTEIN, Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik, a.a.O., S.237.
- 241 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.23f.
- 242 Ebd., S.24.
- 243 Ebd., S.21. Ein treffliches Beispiel wofür z.B. Kinder die Dichtung verwenden können, vermittelt Paul NENTWIG: "Die Schule kann durch Darbietung guter Weihnachtsdichtungen manches dazu beitragen, das 'Erlebnis' 'Weihnachten' wieder zu vertiefen und zu verinnerlichen. Sind es nicht gerade die äußeren Requisiten, die das Eigentliche des Festes weithin verdeckt haben? Und tun uns heute nicht Vertiefung und Verinnerlichung mehr not als vieles andere? - Eichendorffs 'Weihnachten' ist wohl geeignet, die Gedanken der Kinder behutsam auf den Kern dieses Festes zu lenken und sie über die weihnachtliche Stimmung zum wahren Weihnachtswunder zu führen!" (P.N., Dichtung im Unterricht, S.233).
- 244 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.9.

- 245 Ebd., S.20.
- 246 Ebd., S.21.
- 247 Ebd.
- 248 J.PFEIFFER, Lyrik als Lebenshilfe, in: Sammlung 1949, S.651.
- 249 Ebd., S.644.
- 250 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.22.
- 251 Ebd., S.28. Die besondere Pointe dieser Art Theorie-
~~findlichkeit~~ und Gegnerschaft zum Denken liegt
darin, daß die Unmöglichkeit, die Sinnbilder begriff-
lich zu fassen, unmittelbar im Anschluß an die von
HEGEL her bekannte Feststellung getroffen wird, "daß
die Dichtung das Besondere ins Allgemeine", "das Reelle
ins Ideälle" erhebe (ebd., S.27).
- 252 Ebd., S.14, vgl. auch S.32. Insgesamt machen sich in
solcher Konzeption die alte Hildebrandsche Forderung
nach Zurückdrängung der Hegemonie der Schriftsprache
wie auch die Ausführungen DRACHS bemerkbar. Schon
S.ENGELMANN war im 3.Kapitel ihrer Methodik zu einer
Auffassung, auf welcher BLÄTTNER aufbauen konnte,
gelangt: "daß das geschulte und geschmeidige Sprech-
organ den Kindern Werkzeug wird, das seelische Er-
lebnis zum Ausdruck zu bringen, das die Dichtung
ihnen bedeutet."(A.a.O., S.37).
Zu den späten Folgen solcher Auffassung vgl. F.KIEN-
ECKER, Rezitation als Interpretation, in: W.L.HÖFFE
(Hg.), Sprachpädagogik..., S.272- 283.
- 253 P.NENTWIG, Dichtung im Unterricht, S.214.
- 254 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.13. der soeben erwähnte
P.NENTWIG gelangt auf anderen Wegen zu demselben
Ergebnis, wenn er gerade BERGENGRUENS "Am Himmel
wie auf Erden" die seltene Auszeichnung, wirkliche
Poesie zu sein, zukommen läßt: "Harmonie der Form,
Lebensechtheit der Darstellung und bildkräftige
Symbolisierung sind die hervortretenden Merkmale
dieses Romans. Damit weist er alle Kriterien einer
echten Dichtung auf und gehört zu den seltenen
Kunstwerken seiner Gattung" (P.N., Dichtung im Unter-
richt, S.87, Hervorheb.v.V.)
- 255 F.BLÄTTNER, Dichtung, S.32.
- 256 Ebd., S.20.
- 257 R.ULSHÖFER, Der Literaturunterricht in den beiden Tei-
len Deutschlands, in Frankreich und in Schweden, in:
DU 1967 I, S.14. Eine kritische Bestandsaufnahme
solchen Literaturunterrichts findet sich bei W.HOFF-

- MANN, a.a.O., S. 95 ff. Vgl. auch A.C.BAUMGÄRTNER, Literarischer Unterricht heute - Versuch eines Umrisses, in: A.C.BAUMGÄRTNER/M.DAHRENDORF (Hg.), Wozu Literatur in der Schule, Braunschweig 1970, oder K.DODERER, Perspektiven einer modernen Literaturdidaktik, ebd.
- 258 Vgl. F.BLÄTTNER, Dichtung, S.19. Diese Haltung kräftigt er nochmals: "Das Gedicht enthält nichts Historisches, sondern bewegt sich im Allgemeinen, im Menschlichen und Ewigen" (Ebd., S.26). Daß er an anderer Stelle dennoch die Betrachtung von Dichtung als historischem Dokument zuläßt, ja für nützlich erklärt, ist eine der mannigfachen Ungereimtheiten, die sich letztlich alle dem grundsätzlichen Mangel verdanken, etwas Allgemeines über Poesie unter explizitem Verzicht auf Wissenschaft äußern zu wollen.
- 259 W.KAYSER, Die Wahrheit der Dichter, Hamburg 1959, S.55. In die um KAYSERs Standpunkt entstehende Kontroverse schaltete sich recht bald H.HELMERS ein, vgl. ders., Die 'Wahrheit' in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts, in: DU 1970 III, S.15-33, dessen erster Teil bereits im Oldenburger Hochschulbrief 1960 III, S.3-14 erschienen war. Vgl. auch Kap. 2.2.3.1 und 2.3.1.7.
- 260 W.KAYSER, Die Wahrheit..., S.56.
- 261 Ebd., S.54.
- 262 Zur Differenz zwischen ULSHÖFERS Lebenshilfe-Konzept und KAYSERs Auffassung vgl. W.HENZE, Poetik und Didaktik, in: D.C.KOCHAN (Hg.), Allgemeine Didaktik..., S.278.
- 263 "Es gibt keinen anderen Weg, um den sittlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor Ästhetisch macht" (23. Brief in: F.SCHILLER, Werke, Bd.19, S.70, vgl. auch den 2. Brief) und "Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (15. Brief, ebd., S.48f).
- 264 Ebd., S.95.
- 265 H.IVO bringt dies auf die Formel: "Literaturkenntnis wird zum Statussymbol" (H.I., Unzeitgemäßer Literaturunterricht, in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S.8).
- 266 E.ESEN, Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe, Heidelberg 1965, S.31. Zur Frage des Lektürekannons vgl. H.G.HERRLITZ, Der Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium, Heidelberg 1964. - Ders., Lektürekanon und literarische Wertung, in: DU 1967 I, S.79-92. - H.IVO, Unzeitgemäßer Literaturunterricht, a.a.O., S.7-15.

- 267 K.DODERER nennt das "ästhetische", das "psychologische" und das "sachlogische" Auswahlprinzip, die sich in etwa mit den Flitnerschen Irrwegen decken (K.D., Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung, in: ZsfPäd 3. Beiheft 1963, S.67).
- 268 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.57.
- 269 Ebd.
- 270 Ebd.
- 271 Ebd.
- 272 FLITNERs Auffassung von Politik, die sich ihre Möglichkeiten durch die Verhältnisse vorgeben läßt, anstatt diese zu planen und zu bestimmen, einzig das Machbare der Kompromisse ins Auge faßt und en passant in antiintellektueller Manier über eine vernünftige Programmatik den Stab bricht, spricht am deutlichsten für sich selbst: "Es ist schon eine verkehrte Auffassung von Politik, wenn sich ein kollektiver Wille auf ein rational formuliertes Programm stützt, das die Anhänger halsstarrig und kompromißlos durchzuführen suchen; den eigentlich sollte Politik in der Kleinarbeit von praktischem Sinn und gesundem Menschenverstand beseelt auf das gemeinsam Mögliche gerichtet sein (...)" (Ebd.)
- 273 Ebd., S.58. Vgl. auch R.ULSHÖFER: "Wir dürfen dem heranwachsenden Menschen nicht vorsetzen, was er will, sondern müssen seine Blicke gerade für das dichterisch und menschlich wertvolle öffnen." (R.U., Die Prosadichtung der Gegenwart in der Schule, a.a.O., S.8).
- 274 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.58. Vgl. zu diesem Phänomen, über welches u.a. Rundfunkdiskussionen um den "Klassikertod" geführt wurden. H.J.FRANK, a.a.O., S. 729 ff. Daß das hier verhandelte Problem der Klassikerlektüre für die Deutschdidaktik keineswegs gelöst ist, verdeutlicht die Diskussion um GRÜNWALDTs Beitrag zum ersten Heft von "Diskussion Deutsch" (H.J.G., Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? In: DD 1/70, S.16-31).
- 275 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.50, vgl. auch S.64.
- 276 Ebd., S.59. Diese Haltung FLITNERs vor allem gegen literaturgeschichtliche Betrachtungen im Unterricht blieb freilich nicht unwidersprochen. Vgl. nur W.ZIMMERMANN, Literaturgeschichte und Interpretation im Deutschunterricht des Gymnasiums, Düsseldorf 1963 (=WW Beiheft Nr.6), bes. S.33f, oder W.HOFs Vortrag auf der Tagung des deutschen Germanistenverbandes 1962 Die Literaturgeschichte im Deutschunterricht, in: EP 1962, S.610-619, in welchem er besonders die Bildungs-

pläne seiner Zeit kritisierte (z.B. den BF Hessen '57) die die Literaturgeschichte zwar aus dem Literaturunterricht verbannten, sie aber in problematischer Weise wieder über die Behandlung von Dichterbiographien hereinließen.

277 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.60.

278 Ebd.

279 Ebd., S. 59. Vgl. dazu auch die entsprechenden Bemerkungen in seinem Kapitel "Grundlegende Geistesbildung", die in der absurden Behauptung gipfeln, die Schulstudien produzierten sich ihre Unterrichtsgegenstände selber, indem sie "den von der Forschung zunächst unabhängigen Gegenstand selber im Geiste erst aufbauen!" (A.a.O., S.81).

280 Ebd., S.61. Die Trennung von poetischem Erlebnis und eindrucksreicher Autorenlektüre beruht auf einer weiteren, fragwürdigen Eigenart des Flitnerschen Literaturbegriffs, die er aus der Tradition des Grammatik- und Rhetorikunterrichts herleitet. FLITNER zufolge hat der Literaturunterricht zwei Gipfel: zum einen Genuß und Verständnis der Dichtung, zum anderen Kenntnis der bedeutenden Autoren, wobei wiederum festzustellen ist, daß das Verständnis der Poesie zum Anlaß für die Beschäftigung mit etwas anderem, z.B. von Autorenbiographien, wird (vgl. a.a.O., S.60 und S.87).

281 Ebd., S.63.

282 Ebd., S.65.

283 Ebd., S.66.

284 Ebd.

285 Ebd.

286 Ebd., S.69.

287 Ebd., S.70.

288 Ebd., S.66.

289 Ebd., S.71.

290 Ebd., S.70. Zu einer ähnlichen Ansicht gelangt ULSHÖFER bei der "sichtenden Bestandsaufnahme" über das Drama der Gegenwart, welche zeigt, daß "wir das Gegenwartsdrama viel mehr zur Illustration, zur kritischen Prüfung oder zur Auflockerung unseres Unterrichts als um seiner künstlerischen Vollendeung willen behandeln können!" (In: DU 1954 III, S.4, Einführung).

- 291 Th.W.ADORNO, Ästhetische Theorie, in: Gesammelte Schriften, Bd.7, S.307.
- 292 EMRICH plädiert für die Lektüre der Dichter, die im Gegensatz zu CAROSSA, WIECHERT, BERGENGRUEN, I.SEIDEL u.a.m. "wirklich entschieden und illusionslos die Widersprüche und tatsächlichen geistigen, sozialen und politischen Spannungen unseres Zeitalters zu gestalten versuchten. Diese Dichter haben zwar (...) die sprachlich vollendete deutsche Prosa der Gegenwart zu schaffen vermocht, aber die Spannungen, die sie in ihr Werk aufnehmen, haben auch ein Ausmaß und eine Kompliziertheit erreicht, die ihr Werk jungen Menschen und auch weitesten Schichten unseres Volkes ganz unzugänglich macht." (W.E., Die Behandlung der modernen Literatur auf der Oberstufe, in: Sammlung 1950, S.653). Als Kontrast dazu vgl. z.B. M.SCHLINGLOFFS Überblick über Prosawerke zeitgenössischer Dichter, in: DU 1952 VI, S.24-42.
- 293 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.58f.
- 294 Ebd., S.71. Vgl. E.BUSCH, Der Lektüreplan im Deutschunterricht, in: WW 1953/54 VI, S.366, oder R.MURTFELD, Moderne Dichtung in der Schule, in: WW 1950, IV, oder R.ULSHÖFER, Die Prosadichtung der Gegenwart..., a.a.O., S.7.
Viel leichter läßt sich da schon eine Liste des ganz und gar Schädlichen zusammenstellen, in der beispielsweise SAHRES "Ehrfurchtlosigkeit gegen Religion" und menschliche Werte, LORCAS "maßlose Geschlechtlichkeit" und T.WILLIAMS "Krankhaftigkeit" und vieles mehr gezeißelt werden! (A.KLINZ, Das Gegenwartsdrama in der Schule, in: DU 1954 III, S.91f).
- 295 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.70.
- 296 Ebd., S.71
- 297 Ebd., S.66 und S.72.
- 298 Ebd., S.72.
- 299 Hier klärt sich auch die eingangs erwähnte Behauptung FLITNERS "das Ganze des Schrifttums" gliedern zu wollen: es ist die ganze Literatur, die sich seinem Wertekanon fügt. (Vgl. ebd., S.65).
- 300 R.MURTFELD, a.a.O., S.374. MURTFELD war im übrigen in der Zeit des Dritten Reiches Herausgeber des "nationalsozialistischen 'Handbuch für den Deutschunterricht'" (H.J.FRANK, a.a.O., S.822).
- 301 W.FLITNER, Vom Kanon..., S.72.
- 302 Ebd., S.72f.

- 303 Ebd., S.73f. Aus diesem festgestellten Mangel- die Zahl der humanistischen Gymnasien war und ist ja verschwindend im Vergleich mit den anderen Formen der höheren Schule - leitet im Übrigen FLITNER eine zusätzliche Aufgabe des Deutschunterrichts ab. Dieser soll die klassischen Texte der wichtigsten Fremdsprachen wenigstens in Übersetzungen darbieten, da ja der Fremdsprachenunterricht die Verstehensvoraussetzungen dieser Texte entweder überhaupt nicht oder nur recht eingeschränkt herstelle (ebd., S.64). Hier erfolgt also vom Gegenstand Literatur im Gegensatz etwa zu anderen einflußreichen didaktischen Positionen (z.B. L.WEISGERBER) eine Begründung für eine Kooperation zwischen den Sprachfächern der höheren Schule.
- 304 Ebd., S.74.
- 305 R.ULSHÖFER, Methodik 3 ²1960, S.148.
Eine entgegengesetzte Auffassung, nach der alle Aufsatzerziehung dem Ziel des Dichtungsverstehens untergeordnet bleibt, findet sich bei Ch.SCHABLIN, Neue Wege der Aufsatzerziehung, in: WW 1955/56 IV, S.239.
- 306 R.BOCHINGER, Der dialektische Besinnungsaufsatz, Stuttgart o.J.(1959). Diese Charakterisierung als Aufsatztheoretiker meint sicher auch M.BERG, auch wenn er BOCHINGER als einen "maßgebenden Aufsatzpraktiker" apostrophiert (M.B., Besinnungsaufsatz. Zur Ideologie des Faches Deutsch, in: alt. 61/1968, S.111). Mögen BOCHINGERS Ansichten noch so sehr in die schulische Aufsatzpraxis eingegangen sein, sein Buch bleibt dennoch theoretisches Bemühen um diese Praxis. BERGS Bochinger-Kritik endet in dem Ruf nach einer vollständigen Revision des dichterischen Sprachbegriffs und dem verstärkten Ausbau der Linguistik an den Universitäten. Ich werde in 2.3 näher auf die hinter dieser Forderung steckende Illusion eingehen.
- 307 R.BOCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.6.
Die besondere Leistung RAHNS (zusammen mit seinem Konautoren PFLEIDERER) besteht für BOCHINGER in der Unterscheidung von Sach-/Entscheidungsfrage und Geschmacks-/Wertfrage (ebd., S.48).
Einen kurzen Überblick über die verschiedenen Positionen der Aufsatzerziehung gibt E.HAUEIS, a.a.O., S.17 ff.
- 308 R.BOCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.9.
- 309 Ebd. Daß infolge solcher Fruchtbarkeit auch kein Mangel an dialektisch organisierten Aufsatzthemen zu beklagen ist, versteht sich eigentlich von selbst. Trotzdem fühlt sich BOCHINGER an anderer Stelle aufgefordert, wo er "Komplexität" durch "Spannung" ersetzt, dieses nochmals zu belegen: "Da die ganze Welt voll Spannung ist, ist es nicht schwierig, dialektische Themen zu finden" (Ebd., S.65).

- 310 Ebd., S.9. Fn.
- 311 Ebd., S.9.
- 312 Ebd. An späterer Stelle, wo der Zusammenhang mit dem Ausgangspunkt der Argumentation 'Die Komplexität der Wirklichkeit erfordert die dialektische Problemstellung' vergessen scheint, erschöpfen sich BOCHINGERS Bemerkungen zum dialektischen Thema in tautologischen Setzungen, vgl. S.55.
- 313 Ebd., S.20, vgl auch S.9, wo von der Fähigkeit des menschlichen Geistes, "gültig zu schließen", die Rede ist.
- 314 Ebd., S.55.
- 315 Ebd., S.121, eine Reihe von Themen findet sich samt Lösungsvorschlägen bei M.BERG abgedruckt.
- 316 Ein makabres Beispiel für solche Art, Probleme zu behandeln, liefert das Beispiel "Todesstrafe".(Ebd., S.116f).
- 317 F.HEBEL, Grenzen und Möglichkeiten des Besinnungsaufsatzes, in: PP 1962, S.288. Vgl. auch E.ESSSEN, Zur Neuordnung..., S.95. Ihre Kritik am Besinnungsaufsatz gipfelt in der Bemerkung: "Es muß also festgestellt werden, daß der Schulbegriff des 'Besinnungsaufsatzes' als Arbeitsbegriff unbrauchbar, als Begriff für die schriftliche Arbeit im Deutschunterricht abwegig ist!" (Ebd., S.68f).
- 318 R.BÖCHINGER, Der Oberstufenaufsatz und das Handwerk des Schreibens, in: DU 1963 V, S.70.
- 319 R.BÖCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.14.
- 320 Ebd., S.55. Vgl. Th.MARTHALER, Es gibt sechs Aufsatzarten, in: DU 1962 IV, S.53-63. Diese sechs Aufsatzarten ergeben sich durch die nochmalige Differenzierung der sachlichen bzw. persönlichen Aufsatzform in die Kategorien "zeitliches Nacheinander", "räumliches Nebeneinander" und "gedankliche Durchdringung". BERG hat darauf hingewiesen, daß MARTHALER, "nur aus formalistischen Gründen" den Terminus Besinnungsaufsatz ablehne, im übrigen aber sein Aufsatztyp Betrachtung dem Böchingerschen Besinnungsaufsatz entspreche (a.a.O., S.111). Nicht zuletzt belegt dies MARTHALER selbst durch eine Vielzahl dialektisch organisierter Themen, die er als "gute Titel" vorschlägt (Th.M., a.a.O., S.62).
- 321 R.BÖCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.74.
- 322 Vgl. R.ULSHÖFER, Was kann der Aufsatzunterricht beitragen..., a.a.O.

- 323 R. BOCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.92. BOCHINGER formuliert selbst die Konsequenz dieser Beschränkung dieses Ideals auf wenige Auserwählte: "Ein für die Arbeit der Gewerbeschule z.B. ausgearbeitetes Bild würde notgedrungen ganz anders aussehen müssen!" (Ebd.)
- 324 Ebd., S.92, vgl. auch S.94. Einen allgemeineren Normenkatalog, gleichsam schichtenspezifisch, schlägt M.GEBHARDT als Ziel der Aufsatzerziehung auf der Mittelstufe vor: "Im 'Gehorsam' lernt der junge Mensch seine Grenzen finden. In der 'Höflichkeit' baut er Brücken zu seiner Umwelt (...). In der 'Arbeit' reiht er sich in die allgemeine Lebensordnung ein!" (M.G., Begriffserklärung als Aufsatzgrundlage, in: DU 1950 I/II, S.28). Vgl. auch F. RAHN, Aufgaben und Übungen zum Besinnungsaufsatz, ebd., S.67.
- 325 R. BOCHINGER, Besinnungsaufsatz, S.133.
- 326 Vgl. dazu die kritischen Bemerkungen von R. WEBER, Konzeption für sprachkompensatorischen Unterricht an Gesamtschulen, in: GSI IV/1971, S.67, und R. NOLTE-NIUS/W. WOLFF, Der Bildungsbürger als Technokrat, in: DD 11/73, S.6. Zum Verhältnis von ESSENS Sprachbegriff und dem Berliner RP '68 vgl. S.133f dieser Untersuchung.
- 327 E. ESSEN, Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg 1956 (= im folgenden: Methodik 1956); 2. neubearb. und erw. Aufl. 1959 (= im folgenden: Methodik 1959); 8. Aufl. 1969 (= im folgenden: Methodik 1969). - Dies., Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe, Heidelberg 1965.
Wie schon bei ULSHÖFER so verbietet sich auch hier ein umfassender Hinweis auf die Literatur, welche sich mit E. ESSEN auseinandersetzt, statt dessen seien nur einige Positionen dieser Rezeption und Kritik exemplarisch angeführt:
H.J. GRÜN WALDT, Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung, a.a.O., bes. S.173-179. - N. BÜNING, In demokratischem Gewand, a.a.O. - W. DAHLE, Neutrale Sprachbetrachtung..., a.a.O., - N. HOPSTER, Didaktische Konzeptionen des Literaturunterrichts, in: D. BOUEKE (Hg.), Deutschunterricht, bes., S.263 ff. - K.D. BÜNTING/D.C. KOCHAN, Linguistik und Deutschunterricht, bes. S.121f. - W. HENZE, Sprachwissenschaft und Sprachpädagogik, in: E. WOLFRUM, Taschenbuch, bes. S.13. - D. SEITZ, Zur gegenwärtigen Diskussion über das Problem der literarischen Bildung, in: H. BRACKERT/W. RAITZ (Hg.), a.a.O., bes. S.86f.
- 328 Vgl. H. IVO, Unzeitgemäßer Literaturunterricht (1964), in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S.7.

- 329 Das Verhältnis von ULSHÖFERS Gesinnungsbildung und ESSENS Konzeption der grundlegenden Sprachbildung erscheint späteren Betrachtern des Deutschunterrichts durchaus nicht eindeutig zu beurteilen: N.BÜNING hält ESSSENS Konzept für weniger angreifbar (a.a.O., S.126); H.J.GRÜNWALDT betont im selben Sammelband zunächst die oberflächliche Ähnlichkeit beider Konzeptionen, stellt dann doch die beträchtlichen Unterschiede heraus, um endlich zu dem Schluß zu gelangen, daß die Gefährlichkeit der Essenschen Konzeption eine andere sei als die ULSHÖFERS (H.J.G., Didaktik des Deutschunterrichts..., a.a.O., S. 173f); H.IVO schließlich entbindet sich selbst von der Möglichkeit, das Verhältnis beider zu beurteilen, denn dieses "ist auf der Basis der Fachdidaktik nicht möglich" (H.I., Entwurf einer Systematik, a.a.O., S.42). W.HENZE endlich hält die Alternative Formalismus vs. Gesinnungsbildung, unter die er ESSEN und ULSHÖFER subsumiert sieht, schlicht für falsch und braucht sich somit um die Bestimmung des Verhältnisses beider nicht mehr zu kümmern (W.H., Sprachwissenschaft und Sprachpädagogik, a.a.O., S.13).
- 330 Methodik ⁸1969, S.11.
- 331 W.DAHLE, Neutrale Sprachbetrachtung, a.a.O., S.134.
- 332 Methodik ²1959, S.3.
- 333 Methodik ⁸1969, S.11. Zu den Veränderungen der späteren Auflagen vgl. N.BÜNING, a.a.O., S.123.
- 334 Ebd.
- 335 Methodik ²1959, S.202 und Methodik ⁸1969, S.202.
- 336 Vgl. Methodik ²1959, S.158 und Methodik ⁸1969, S.158.
- 337 Methodik ⁸1969, S.12. Dem entspricht auch die Selbsteinschätzung, ihre Methodik biete die Grundlage dafür, "eine Methodik der Differenzierung im Deutschunterricht zu entwickeln." (Ebd., S.13). Überhaupt schlägt die sich wandelnde didaktische und fachwissenschaftliche Szene sich nicht in einer Änderung der Konzeption nieder, sondern im Auftauchen neuer und Verschwinden für obsolet gehaltener Autoren. So fehlt in der 8.Aufl. z.B. R.BOCHINGER, wohingegen sich in der erweiterten Literaturliste u.a. die Namen CHOMSKY, KATZ, und BIERWISCH finden, obwohl in ESSENS Konzeption der sprachlichen Grundbildung durchaus nicht die Ergebnisse der Transformationsgrammatik für die Schule funktionalisiert werden.
- 338 Methodik ²1959, S.268 und Methodik ⁹1972, S.267. Auch das Urteil, "daß wahre Dichtung unhistorisch ist", findet sich, obgleich sie selber diese Auffassung in

- der "Neuordnung" korrigiert, noch in den neuesten Auflagen (Methodik ²1959, S.265, Methodik ⁹1972, S. 265, vgl. dazu Neuordnung, S.55 und S.149).
- 339 Vgl. Methodik ²1959, S.11. Vgl. dazu auch E.WOLFRUM, Integration..., a.a.O., S.412, der ESSENS Methodik neben L.WEISGERBERS "Tor zu Muttersprache" als Ansatz zur Integration des Faches Deutsch versteht.
- 340 Methodik ²1959, S.11. Eine ähnliche Zielsetzung formuliert A.GAIL: "Menschwerdung durch Sprache, das ist die Wurzel, aus der dem muttersprachlichen Unterricht sein pädagogischer Auftrag zuwächst." (A.G., Was erwartet die höhere Schule..., a.a.O., S.77).
- 341 E.ESSEN, Deutschunterricht an der höheren Schule, in: H.H.GROOTHOFF/M.STALLMANN (Hg.), Pädagogisches Lexikon, 2 Bde., Stuttgart 1961, Bd.1, Sp.167. Vgl. dazu auch die geänderte Einführung in der 8.Aufl., die gerade diesen Punkt nur umformuliert, nicht aber korrigiert: "Die vorliegende Methodik des Deutschunterrichts hat ihre Begründung und ihren Zusammenhang in der Gesamtaufassung des Faches als Sprachbildung, verstanden als Erziehung und Bildung des Menschen in den Grundlagen und den Lebensformen seiner eigentlich menschlichen Fähigkeit und Begabung." (Methodik ⁸1969, S.11).
- 342 Methodik ²1959, S.11.
- 343 "Es erscheint notwendig, den bisher geltenden Begriff der allgemeinen Erziehung und Gesinnungsbildung, damit zugleich den Begriff der allgemeinen weltanschaulichen Besinnung zurückzuführen und einzuschränken auf die fachbedingten und fachcharakteristischen Formen der Erziehung und Bildung, die aus der Bestimmung des Faches als sprachliche Grundbildung abgeleitet werden müssen. Damit gewinnt der Begriff der Bildung den Vorrang vor dem der Erziehung: Bildung schließt Erziehung ein und steuert sie." (E.E., Neuordnung, S.142).
- 344 Methodik ²1959, S.11.
- 345 Ebd., S.12.
- 346 E.ESSEN, Neuordnung, S.143.
- 347 Methodik ⁸1969, S.12, vgl. auch Methodik ²1959, S.12.
- 348 K.BÜHLER, Sprachtheorie, Jena 1934, S.24. Zur Kritik HELMERS' an diesem Modell vgl. S.357f dieser Untersuchung.
- 349 Ebd., S.15-18. Auch sein "Verifizierungsverfahren" widerspricht aller Vernunft: "Die entscheidende wissenschaftliche Verifizierung unserer Konstitutionsformel, des Organon-Modells der Sprache, ist erbracht, wenn es sich heraus-

stellt, daß jede der drei Relationen, jede der drei Sinnfunktionen der Sprachzeichen ein eigenes Gebiet sprachwissenschaftlicher Phänomene und Fakta eröffnet und thematisiert " (Ebd., S.32), was nichts anderes heißt als dies Formale: eine These ist dann wahr, wenn aus ihr ein Gedankengebäude, das sich mit den gleichen Gegenständen befaßt, entwickelt werden kann oder paradox: die Wahrheit falscher Aussagen ist dann bewiesen, wenn sich in der Erweiterung ihres Umfangs und der Bestimmung ihrer Grenzen eine Argumentationsschema zimmern läßt.

- 350 Etwa in der Kritik des "flatus-vocis-Nominalismus", ebd., S.36, vgl. auch S.58.
- 351 Ebd., S.16.
- 352 Ebd., S.31, vgl. auch S.38.
- 353 Ebd., S.VIII.
- 354 Ebd., S.32f. Zur Analogie der Dreiteilung der Sprachfunktionen und poetischen Gattungen vgl. E.STAIGER, Grundbegriffe, S.209f. W.KAYSER, dessen "Sprachliches Kunstwerk" auch E.ESEN unter die grundlegenden Werke für den Deutschunterricht nach 1950 rechnet, hebt wenigstens noch den Unterschied von poetischer und 'normaler' Sprache hervor: "Wichtiger ist noch, daß wir beim Eintritt in den Bezirk der Literatur in ein eigenes Reich eintreten, ja es nur durch einen Sprung erreichen. Dichterische Sprache ist von der Zweckbestimmtheit und 'Realitäts'-Bezogenheit der Alltagssprache befreit." (W.K., Das sprachliche Kunstwerk, 10. Aufl. Bern 1964, S.335f) Vgl. auch Kap. 2.1.3.1.
- 355 Methodik ²1959, S.11.
- 356 Ebd., S.248 und S.259.
- 357 Ebd., S.238f. In der "Neuordnung" beklagt ESEN den simplifizierenden Umgang mancher Lehrpläne und Richtlinien mit dieser Sprachauffassung, hält aber an dieser nicht mehr als der für den Sprachunterricht allein maßgeblichen Theorie fest. (E.E., Neuordnung, S.85.).
- 358 Vgl. N.BÜNING, die ESEN und ULSHÖFFER Sprache "nach Weisgerber" definieren läßt (a.a.O., S.126) oder W.DAERR, der in seiner Kritik des Berliner Rahmenplans ESENS verbundenen Sprachunterricht auf die inhaltsbezogene Grammatik L.WEISGERBERS zurückführt (vgl. S.133 dieser Untersuchung).
- 359 Methodik ²1959, S.134, S.139 u.8.
- 360 Vgl. ebd., S.169. Dem widerspricht nur scheinbar ihre

Bemerkung, "eine Neuordnung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts ist nicht möglich ohne eine vorläufige Abgrenzung gegen die Forderungen, die der Fremdsprachen-Unterricht stellen möchte" (E.E., Zum Aufbau der Grammatik im Deutschunterricht der Unterstufe, in: DU 1959 I, S.8). Diese zielt nicht auf eine Abschottung der Sprachfächer voneinander, sondern auf die bereits hinlänglich bekannte unterschiedliche Aufgabenstellung, was Spracherlernen und Spracherkenntnis anlang (vgl. ebd., S.9).

- 361 Vgl. Methodik ⁸1969, S.242.
- 362 K.D.BÜNTING/D.C.KOCHAN, a.a.O., S.121. Vgl. auch K.GRAUCOB, Grammatik im weiteren Sinne, in E.WOLFRUM, Taschenbuch, S.85 ff.
- 363 Methodik ²1959, S.89.
- 364 Ebd., S.110.
- 365 E.ESSEN, Neuordnung, S.18.
- 366 Methodik ²1959, S.238.
- 367 Ebd., S.269.
- 368 Ebd., S.237.
- 369 Ebd., S.248. Zu den Folgen dieser Auffassung vgl. S.293 dieser Untersuchung.
- 370 Ebd., S.116 und S.229, vgl. auch S.179.
- 371 Ebd., S.128.
- 372 E.ESSEN, Gegenwärtigkeit mittelhochdeutscher Dichtung im Deutschunterricht. Ansätze und Betrachtungsweise. Mit einer Einführung in die Gesamtbetrachtung von Wolframs 'Parzival', Heidelberg 1967. Zur Kritik daran vgl. B.HÜPPAUF, Über Literaturgeschichte im Deutschunterricht, in: DD 16/74, S.120f.
- 373 Methodik ²1959, S.176.
- 374 W.HOFFMANN, Literatur in Wissenschaft und Unterricht, S.11.
- 375 E.ESSEN, Neuordnung, S.80, vgl. auch S.72 ff. Obgleich nicht von der Kooperation mit den kulturkundlichen Fächern die Rede ist, deren Stoffe sie ja aus dem Deutschunterricht verbannt wissen wollte, beugt auch hier ESSEN einer 'Überforderung' des Deutschlehrers vor: derartige Facharbeiten werden "unter , besonderer Betreuung des betreffenden Fachlehrers" angefertigt (ebd., S.75).

- 376 Ebd., S.68.
- 377 Ebd., S.80.
- 378 H.IVO, Unzeitgemäßer Literaturunterricht, a.a.O.,S.11.
- 379 Methodik ²1959, S.238.
- 380 Ebd., S.223.
- 381 Ebd., S.251, vgl. auch S.165f, wo ihr alle möglichen sprachlichen Gegenstände, auch Gedichte, bloßes Material abgeben, um grammatische Kategorien zu ver-mitteln.
- 382 Methodik ²1959, S.252. Anlässlich der Gedichtbesprechung auf der Unterstufe verdeutlicht ESSEN, daß ihre Art der Lebenshilfe eine Wirkung der Form ist: "Ganz still senkt sich die Bewegung aus dem leer schwebenden Klang der Verlorenheit in die dunklen Töne, die den Trost enthalten, Nur wenn wir die Verse ganz still und einfach sprechen, spüren wir das und werden selbst wunderbar getröstet und beruhigt." (Methodik ²1959, S.50).
- 383 DODERER expliziert gleichsam, was ESSEN unter "Wirklichkeitsfülle" meinen mag: "Im Anblick moderner Werke und einer modernen Poetik (...) ist die simple These von der Literatur als Lebenshilfe zu überprüfen. Die Antwort wird lauten: Nein, im Sinne eines abschließlichen Lehrcharakters nach der Devise 'Was lernen wir daraus?' ja, aber im Sinne einer Spiegelung menschlicher Möglichkeiten, menschlichen Scheiterns, menschlicher Begegnung mit Gott und der Welt" (K.D., Didaktische Grundprobleme..., a.a.O.,S.73).
- 384 Methodik ²1959, S.264, vgl. auch E.ESSEN, Neuordnung, S.50.
- 385 Methodik ²1959, S.264.
- 386 Ebd., S.272. Dem korrespondiert die Auffassung, wahre Dichtung sei unhistorisch (ebd., S.265).
- 387 H.IVO, Unzeitgemäßer Literaturunterricht, a.a.O.,S.10, wo er zu seiner Rechtfertigung die feinsinnige Differenzierung von Nicht-Rationalem und Anti-Rationalem trifft.
- 388 Methodik ²1959, S.251.
- 389 Ebd., S.180 und S.273. Wie sich ESSEN in Stand gesetzt hat, zu begreifen, daß Wahrheit unbegreiflich ist, wird ihr - unbegreifliches - Geheimnis bleiben.

- 390 J.VIERING, Soll der Deutschunterricht..., a.a.O., S.252. Zur Subsumtion des Deutschunterrichts unter die Richtschnur der christlichen Weltansicht vgl. K.DODERER, für den die metaphysische Begründung, "Sprache und Literatur sind nicht nur Manifestationen des menschlichen Geistes sondern zugleich Zeichen der Allmacht Gottes", einer von fünf Punkten ist, die den Bildungsgehalt des Deutschunterrichts konstituieren. (K.D., Didaktische Grundprobleme..., a.a.O., S.70.).
- 391 H.J.GRÜNVALDT, Didaktik des Deutschunterrichts..., a.a.O., S.178. Das Faktum, daß ESSEN in der Tat dieselbe Auffassung über die Subjektivität von Sprache (und Erkenntnis) teilt (vgl. Methodik ²1959, S.247), die ihr H.J.G. als seinen 'richtigen' Standpunkt entgegenhält, belegt die Sinnlosigkeit solcher Kritik nochmals, ebenso wie es zeigt, daß sich ein solches Verfahren seine Gegenstände erst schaffen muß (indem es sie zurechtbiegt), um ihnen den eigenen Standpunkt entgegenhalten zu können.
- 392 H.IVO, Entwurf einer Systematik, a.a.O., S.41.
- 393 H.v.HENTIG, Nötige und unnötige Nöte..., a.a.O., S.446.
- 394 Methodik ²1959, S.256.
- 395 Ebd., S.247, vgl. auch E.ESSEN, Neuordnung, S.91.
- 396 Methodik ²1959, S.176, vgl. auch S.89.
- 397 Ebd., S.281.
- 398 Ebd., S.242.
- 399 Ebd., S.15.
- 400 E.ESSEN, Neuordnung, S.76. Zur Partnerschaftserziehung vgl. N.BÜNING, a.a.O., S.126. Die Anklänge dieser Erziehung zur Partnerschaft an L.WEISGERBERS Erziehungsziel "Eingliederung in die Sprachgemeinschaft" sind nicht nur wegen der Identität der Formeln nicht zu überhören.
- 401 Methodik ²1959, S.281.
- 402 Methodik 1956, S.195. vgl. F.OETINGER, Partnerschaft, Die Aufgabe der politischen Erziehung, 2.Aufl. Stuttgart 1953. Zur Funktion der Partnerschaftserziehung innerhalb der politischen Bildung vgl. W.MICKEL, Politische Bildung an Gymnasien, bes. S.47, und R.SCHMEIDERER, Zwischen Affirmation..., bes. S.29f.
- 403 E.ESSEN, Neuordnung, S.96. Vgl. auch Methodik ²59, S.284.
- 404 E.FREY, Lage und Möglichkeiten..., a.a.O., S.22.

- 405 ERLINGER nennt u.a. Schmitt-Martens, Deutsches Sprachbuch, 4.Heft; das Sprachbuch von "Wort und Sinn" und die Schulgrammatik von Ch.SCHÄBLIN (H.D.E., Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, S.197, S.200 und S.198).
- 406 Ein Verzeichnis seiner Schriften findet sich in: H.SITTA/K.BRINKER (Hg.), Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik, Düsseldorf 1973, S.281-287.
- 407 H.GLINZ, Die innere Form des Deutschen (¹1952), 5.Aufl., Bern.1968 (= im folgenden: Innere Form). - Ders., Grammatik und Sprache, in: WW 1959 III, S.129-139. - Ders., Sprachliche Bildung in der höheren Schule, Düsseldorf 1961. - Ders., Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften, in: ders., Sprachwissenschaft heute, Stuttgart 1967. Darüberhinaus werden folgende Arbeiten GLINZ' berücksichtigt: H.GLINZ, Deutsche Syntax, Stuttgart 1965. - Ders., Grundbegriffe und Methoden inhaltsbezogener Text- und Sprachanalyse, Düsseldorf 1965. - Ders., Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen, in: ZsfPäd 1968, 7.Beiheft, S.189-212. - Ders., Moderne Linguistik im germanistischen Studium, in: J.KOLBE (Hg.), Ansichten..., S.172-192. - Ders., Germanistik in der Gesamthochschule - Zielsetzung und Aufbau, in: J.KOLBE (Hg.), Neue Ansichten..., S.247-271. - H.GLINZ, Logisches, Vor-Logisches und Außer-Logisches in der Sprache, in: K.H.BORCK/R.HENSS (Hg.), Der Berliner Germanistentag 1968, Heidelberg 1970, S.135-156.
- 408 G.HELBIG, Geschichte..., S.216, vgl. auch K.D.BÜNTING/D.C.KOCHAN, a.a.O., S.113, W.MENZEL, a.a.O., S.7 oder K.GRAUCOB, der die nahe Beziehung zwischen GLINZ und CHOMSKY betont (K.G., Grammatik im weiteren Sinn, a.a.O., S.68) oder W.PFLEIDERER, der trotz des an HUMBOLDT gemahnenden Titels von GLINZ' Habilitation und entgegen der Auffassung L.WEISGERBERS freudig feststellt, wie "erfrischend" es sei, daß eine Grammatik einmal nicht von HUMBOLDT ihren Ausgang nehme (W.P., Grammatik und Sprachunterricht, a.a.O., S.111).
- 409 H.GLINZ, Moderne Linguistik, a.a.O., S.181. Dieser Beitrag GLINZ' ist insofern kennzeichnend für die Annäherung an die moderne Linguistik, als in ihm Linguistik und inhaltsbezogene Sprachwissenschaft nicht mehr identisch gesetzt werden, vielmehr letzterer ein Platz innerhalb einer umfassenderen Sprachtheorie zugewiesen wird. Nur so ist auch K.GRAUCOBs Satz zu verstehen, wenn er zum Verhältnis struktureller Linguistik und inhaltsbezogener Grammatik anmerkt: "Solch ein Gegensatz (wie von L.WEISGERBER angenommen, Anm. v.V.) besteht heute im Grunde nicht mehr, weil sich beide Richtungen von den Einseitigkeiten ihrer Ursprungssituation gelöst haben" (K.G., Grammatik im weiteren Sinn, a.a.O., S.68).
In diesem Punkt widerspreche ich somit auch G.HELBIG,

der bei der Analyse der Glinzschen Schriften (die er freilich nur bis 1965 durchführt) zu dem Ergebnis kommt, , daß nach der Phase der strukturellen Sprachwissenschaft, für die exemplarisch die "Innere Form" stehe, mit dem "Deutschen Satz" (1957) eine "Entwicklung" eingesetzt habe, "die Glinz immer stärker in das Lager der inhaltsbezogenen Grammatik hinüberführt." (G.H., Geschichte..., S.217).

- 410 H.GLINZ, Grammatik und Sprache, a.a.O., S.132.
- 411 Innere Form, S.3.
- 412 Ebd., S.12f.
- 413 Ebd., S.13.
- 414 H.GLINZ, Deutsche Syntax, S.63. Vgl. dazu: "Hier wäre (...) eine etwas mißverständliche Ausdrucksweise zu präzisieren. Ich habe nie versucht, 'einen Kompromiß zu finden, den Einsichten der modernen Sprachwissenschaft und den Erfordernissen der Schulgrammatik möglichst gleichermaßen gerecht zu werden', wie Erben formuliert. Vielmehr habe ich - zunächst ohne jede Rücksicht auf die Schule - eine grammatische Theorie und in ihrem Rahmen ein Satzgliedersystem entwickelt, wie es mir wissenschaftlich nötig erschien; dann erst habe ich erprobt, in welcher Folge man diese Begriffe im Lauf der Schulzeit am besten einführt (...)" (Ebd., S.65). Auch diese im Widerspruch zum eben Dargelegten Bemerkungen ändern nichts an der Beurteilung der Glinzschen Stellung zu seiner Art, Wissenschaft zu betreiben. Allenfalls deutet die eben zitierte Stelle, wenn man sie mit entgegenstehenden Behauptungen vergleicht, auf eine grundsätzliche Unsicherheit des Autors, was sich als wissenschaftliche Haltung ebenfalls recht problematisch ausnimmt.
- 415 Innere Form, S.12.
- 416 Ebd., S.18.
- 417 Ebd. Die vorgetragene und zusammengefaßte Kritik folgt im wesentlichen J.v.STEINÄCKER, der die Argumentationsschritte, die GLINZ zur Zurücknahme seines Ausgangspunktes bringen, im einzelnen entwickelt (J.v.S., a.a.O., S.79 ff).
- 418 J.v.STEINÄCKER, a.a.O., S.79f.
- 419 Innere Form, S.18. STEINÄCKER zeichnet die Glinzsche Argumentation, die die Frage nach dem Wesen der Sprache damit beantwortet, wie sie entstanden ist, nach: "Da die Zuordnung nicht von der 'Struktur der Wirklichkeit' determiniert, also Menschenwerk ist, sei sie 'grundsätzlich frei, als sie zum

ersten Mal erfolgte' - ein Fehlschluß, weil aus der Tatsache, daß die Sprache ein Produkt des Menschen ist, keineswegs folgt, daß ihre Zuordnungen frei seien. Der Fehler wird deutlich, wenn man eine andere menschliche Tätigkeit, Erkenntnis, heranzieht: auch diese gehört 'nicht von Natur aus' zur Wirklichkeit, sondern ist Menschenwerk; trotzdem ist evident, daß sie nicht frei, willkürlich ist, sondern Reproduktion der Wirklichkeit im Denken. Den Anschein von Richtigkeit erhält GLINZENS Fehlschluß nur dadurch, daß die eine Zuordnung: von Lauten und Vorstellungen tatsächlich keine sachliche Beziehung enthält."(J.v.S., a.a.O., S.80f),

- 420 "Das Zeichensystem wurde zur Form, an Hand derer man auch die bezeichneten Inhalte ordnete und in dieser Ordnung - meist völlig unbewußt, durch Gebrauch der Zeichen - ändern, und vor allem den Nachkommenden, mitteilte und überlieferte. So wurde die Sprache aus einer bloßen Ausdrucks- und Mitteilungsform zur Erkenntnisform, zur Denkform."(Innere Form, S.19).
- 421 Ebd., S.25 und S.26.
- 422 H.GLINZ, Grammatik und Sprache, a.a.O., S.133.
- 423 Ders., Sprachliche Bildung..., S.22. Dem korrespondiert, wiederum im Gegensatz zu L.WEISGERBER, die Überzeugung, jeden sprachlichen Text (das Gemeinte) in eine andere Sprache übertragen zu können. Vgl. H.GLINZ, Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen..., a.a.O., S.202.
- 424 Innere Form, S.26.
- 425 Ebd., S.46.
- 426 H.GLINZ, Deutsche Syntax, S.11.
- 427 Ders., Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen..., a.a.O., S.194. Ein vollständiges Modell seiner verschiedenen Sprachebenen, welches die 'tiefste' Form des Inhalts, die jeweilige Redeabsicht, ebenso umfaßt wie die Ebene der bloßen Lautung, findet sich in: Deutsche Syntax, S.15. Auf die weitgehende Übereinstimmung dieses Schemas, was die beiden Hauptebenen anlangt mit CHOMSKYs Modell der "surface structure" und "deep structure" weist GLINZ des öfteren hin (vgl. Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen..., a.a.O., S.194).
- 428 H.GLINZ, Deutsche Syntax, S.15, ein Beispiel findet sich ebd., S.14.
- 429 Innere Form, S.46.
- 430 H.GLINZ, Sprachliche Bildung..., S.32
- 431 Innere Form, S.56f.

- 432 So bemerkt GLINZ in der 6. Aufl. des "Deutschen Satzes" (1970) über die "geistigen Grundbilder des deutschen Satzes": "Die seitherige Entwicklung hat mir gezeigt, daß man auf diesem Wege nicht zu den 'geltenden Strukturen' als solchen kommt, zur Nomosyntax, sondern zu einer sprachphilosophischen Deutung der linguistisch-strukturalistischen Befunde, einer Deutung, die grundsätzlich in den Bereich der 'subsemantischen Phänomene' fällt, d.h. in den Bereich der individuell verschieden möglichen Ausdeutung und inneren Zurechtlegung der objektiv vorhandenen Strukturen und Einheiten." (Zit. nach K.GRAUCOB, Grammatik im eingelegten Sinn, a.a.O., S.73). Zum Begriff des subsemantischen Phänomens, das als Interpretationsmöglichkeit nicht nur in diesem Fall an die Stelle der geltenden Nomosyntax getreten ist, vgl. H.G., Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen..., a.a.O., S.200 ff und ders., Deutsche Syntax, S.13. Gerade diese Relativierung des eigenen Ansatzes scheint HELBIG nicht mehr wahrgenommen zu haben, darum konstatiert er die "Wendung zur inhaltsbezogenen Grammatik", wo GLINZ sich bereits von dieser wieder abzuwenden beginnt (vgl. G.H., Geschichte..., S.227).
- 433 K.D.BÜNTING/D.C.KOCHAN, a.a.O., S.114f oder K.GRAUCOB, Grammatik im weiteren Sinne a.a.O., bes. S.75 ff. Zum Gebrauch, den die moderne Aufsatzdidaktik von den "Proben" macht, vgl. S.409f dieser Untersuchung.
- 434 Innere Form, S.44
- 435 Ebd., S.45.
- 436 Vgl. dazu STEINÄCKERS Kritik an GLINZ' Satzbegriff a.a.O., S.88f.
- 437 Innere Form, S.52.
- 438 Ebd., S.53, vgl. auch H.GLINZ, Grammatik und Sprache, a.a.O., S.134. HELBIG z.B. stellt bei aller sonstigen Kritik an GLINZ dessen Verfahren in diesem Punkt durchaus positiv dar: "Mit seinen Experimenten hört Glinz die Sprache selbst ohne die vertrauten Begriffe der traditionellen Grammatik ab. Seine 'Innere Form des Deutschen' hat deshalb im ganzen den Charakter eines naturwissenschaftlichen Protokolls, in dem uns Glinz einen genauen Einblick in seine Werkstatt gewährt und uns alle (...) Arbeitsvorgänge miterleben läßt. Seine grammatischen Kategorien werden nicht vom Bezeichneten her, sondern aus dem Funktionalisieren der Sprache durch Experiment gewonnen." (H.G., Geschichte..., S.220). Vgl. auch MENZELS zustimmende Bemerkungen zu GLINZ' Probeverfahren a.a.O., S.134.

- 439 Vgl. W.PFLEIDERER, Grammatik und Sprachunterricht, a.a.O., S.113. Mittlerweile wurde jedoch mehrfach auf die Herkunft dieses Verfahrens aus dem amerikanischen Distributionalismus, wie auch - was die Klangprobe anlangt - auf ihre Verwendung bei E.DRACH hingewiesen (vgl. K.GRAUCOB, Grammatik im weiteren Sinn, a.a.O., S.75f und W.MENZEL, a.a.O., S.133). Warum GLINZ selber diese seine 'Vorläufer' nicht nennen konnte, führt er in der Vorbemerkung zur 2.Aufl. aus, in der er auf die Kritik eingeht, die die 'Innere Form' erfahren hatte: "Fast alle amerikanischen Beurteiler (...) haben angemerkt, daß das von mir entwickelte experimentierende Verfahren (...) sich bis in Einzelheiten mit Verfahren berührt, die zur selben Zeit andernorts, vor allem in Amerika entwickelt wurden, und sie haben (...) festgestellt, daß ich die betreffenden amerikanischen Arbeiten (...) und das für viele amerikanische Linguisten grundlegende Buch Language von Leonhard BLOOMFIELD nicht kannte. (...) Diese (...) Mängel erklären sich aus meiner Arbeitsweise und meiner damals sehr beschränkten Zeit (...) (ich) konnte (...) bei meiner Beanspruchung durch die Schule nicht gleichzeitig meine eigene Arbeit zügig genug fördern und das wissenschaftliche Schrifttum auf seiner ganzen Breite verfolgen." (Innere Form, S.4).
- Daß diese Unkenntnis bei PFLEIDERER zu einem Fehlurteil führte, mag kaum verwundern, bedenkt man den Zeitpunkt, zu dem es gefällt wurde. Daß freilich 20 Jahre später immer noch aus derselben Unkenntnis heraus beklagt wird, "daß Glinz, der sie (die Probeverfahren, Anm.v.V.) zum ersten Mal systematisch angewandt hat, als wissenschaftlicher Gewährsmann oft gar nicht mehr erwähnt wird" (H.D.ERLINGER, Grammatik - Grammatikunterricht, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, S.142), kann nicht mehr mit den zeitbedingten Umständen (Isolation der deutschen Sprachwissenschaft etc.) entschuldigt werden.
- 440 Innere Form, S.57.
- 441 Ebd., vgl. auch H.GLINZ, Der Anteil des Didaktischen..., a.a.O., S.68.
- Das naturwissenschaftliche Experiment dient nicht, wie die positivistische Erkenntnistheorie meint, der Überprüfung (Verifizierung, Falsifizierung) der einmal aufgestellten Hypothesen, vielmehr präzisiert es den Ausgangspunkt der Analyse, indem es etwa dazu beiträgt, entweder durch Variation der Ausgangsbedingungen u.ä. neue Phänomene zu 'erzeugen' oder das Phänomen ohne dieses tangierende, aber nicht zum ihm gehörige Randbedingungen (sozusagen 'rein') der Untersuchung zugänglich zu machen.
- 442 E.FREY, Lage und Möglichkeiten..., a.a.O., S.20.
- Über die Wirkungen GLINZ' vgl. K.D.BÜNTING/D.C.KOCHAN, a.a.O., S.115.

- 443 E.FREY, Lage und Möglichkeiten..., a.a.O., S.12.
- 444 H.GLINZ, Der Anteil des Didaktischen..., a.a.O., S.64.
- 445 Ebd., S.67.
- 446 Ebd., diese Auffassung findet besonders viele Anhänger in der Literaturdidaktik, vgl. S.416 ff dieser Untersuchung.
- 447 Vgl. W.KLAFKI, Das Problem der Didaktik, in ZsfPäd, Beiheft 3 1963, S.19-62, und S.315f dieser Untersuchung.
- 448 H.GLINZ, Der Anteil des Didaktischen..., a.a.O., S.76. Zur Kritik der Anwendung der Kybernetik auf derartige Zusammenhänge vgl. K.HELD: "Wird die Kybernetik auf geistige und gesellschaftliche Gegenstände 'angewandt', so verfehlt sie diese, statt sie wissenschaftlich zu klären. Sie beruht in all ihren Aussagen über solche Gegenstände auf der Isolierung des natürlichen Moments, ohne das keine Form des Geistes existiert. Den kybernetischen Nachrichten- und Informationsbegriff unterstellt, dürfen Aussagen wie 'Lernen ist eine spezielle komplexe Form der Nachrichtenverknüpfung' (...) schlicht als 'Unsinn bezeichnet werden' (K.H., a.a.O., S.18).
- 449 H.GLINZ, Grundbegriffe und Methoden..., Düsseldorf 1965, vgl. auch Innere Form, S.54.
- 450 "Es zeigt sich hier wie immer wieder, daß zureichende linguistisch- sprachtheoretische Grundbegriffe für die Literaturwissenschaft ebenso wichtig, ja vielleicht noch wichtiger sind, als für die Linguistik selbst" (H.G., Grundbegriffe und Methoden..., S.166). Vgl. dazu W.HOFFMANNs Kritik: "(...) Glinz' Versuch, Sprache und Dichtung durch ein beides Gemeinsames, 'Höheres' zusammenzubringen, (erscheint) mißlungen, (...) er konnte wirksam werden für den Literaturunterricht nur deshalb, weil dort von ähnlichen Voraussetzungen her der Boden bereitet war (...)" (W.H., Literatur in Wissenschaft..., S.107).
- 451 H.GLINZ, Grammatik und Sprache, a.a.O., S.133.
- 452 Vgl. ders., Sprachliche Bildung..., S.14f.
- 453 Ebd., S.44.
- 454 Die Glinzsche Kritik richtet sich dabei eindeutig gegen ULSHÖFERS Leitbilderziehung, meint aber damit irrtümlicherweise alle Formen der Lebenshilfekonzepktion, auf deren einige Varianten ich noch zu sprechen kommen werde, zu treffen: "Man muß sich nur vor einer Fehlform hüten, die (zuletzt unter dem Schlagwort 'Dichtung als Lebenshilfe') nicht selten

aufgetreten ist, nämlich daß die Schüler aus Lektüre und Gespräch nicht nur Welt- und Menschenkenntnis gewinnen sollten, sondern zugleich ganz bestimmte Wertungen, ganz bestimmte Leitbilder zu übernehmen hätten, z.B. heldisches Menschentum, ritterliche Haltung, christlich-abendländisches Weltverständnis usw." (H.G., Logisches, Vor-Logisches und Außer-Logisches..., a.a.O., S.151, Hervorheb.g.v.V.).

455 H.GLINZ, Grammatik und Sprache, a.a.O., S.132f.

456 W.MENZEL, a.a.O., S.46. Die neopositivistische, methodologische Ausdrucksweise MENZELS braucht an dieser Stelle nicht weiter zu stören. In dem wesentlichen Punkt, daß es der formalen Bildung wesentlich auf die Vermittlung von Methoden und formalen Fähigkeiten und nicht auf das Wissen bestimmter Inhalte ankommt, ist ihm jedenfalls beizupflichten. Zur Rolle, die HEGEL dem Grammatikunterricht beimaß, vgl. folgende Passage aus seiner Schuljahrsabschlußrede vom 29.9.1809: "Mit diesem mechanischen Momente der Spracherlernung verbindet sich ohnehin sogleich das grammatische Studium, dessen Wert nicht hoch genug angeschlagen werden kann, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus (...). Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden" und "Das strenge grammatische Studium ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel." (G.W.F.HEGEL, Werke, Bd.4, S.322 und S.323).

457 W.KILLY, Bildungs- und Halbbildungspläne, in: Die Zeit Nr.47 1961, S.13f. - Ders., Große Worte - Kleine Ergebnisse: Die Deutschen und ihr deutscher Unterricht, in: Die Zeit Nr.24 1962, S.13f. - Ders., Zugelassen zum Gebrauch in Schulen, in: Neue Deutsche Hefte 1956/57, S.475-480, wiederabgedruckt in: H.HELMERS (Hg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, S.14-23.

458 W.HENZE, Poetik und Didaktik, in: WW 1963, S.345-361, ich zitiere nach dem Wiederabdruck in: D.C.KOCHAN (Hg.), Allgemeine Didaktik..., S.254-284, hier: S.255. In seinem "Nachwort 1968" stellt HENZE fest: "Natürlich meine ich nicht, daß die 'heutige Poetik' in sich einheitlich sei und nur (oder vor allem) durch Wolfgang Kayser vertreten werde." (Ebd., S.283).

459 Ebd., S.258. HENZE zitiert hier zustimmend aus einem Rundfunkvortrag W.KAYSERS "Dichtung als Lebenshilfe" vom 5.7.1959.

460 Ebd., S.259 und S.261.

461 Ebd., S.255. Die angegebene Definition folgt E.WENIGER.

- 462 W.KLAFKI, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule 1958 X, S.450-471; ich zitiere nach dem Wiederabdruck in: H.ROTH/A.BLUMENTHAL (Hg.), Didaktische Analyse, 9.Aufl.,Hannover 1964, hier S.6.
- 463 Ebd., S.7.
- 464 Ebd., S.12f. KLAFKI zitiert hier zustimmend aus E.WE-NIGERS Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o.J., S.48f.
- 465 W.HENZE, Poetik und Didaktik, S.257.
- 466 Ebd., S.262.
- 467 Ebd., S.263. HENZE erwähnt dabei besonders W.KAYSERS "Die Wahrheit der Dichter" (1959);und "Goethes Auffassung von der Bedeutung der Kunst" in: W.KAYSER, Die Vortragsreise,(1958), sowie die Tatsache, daß sich KAYSER die letzten Jahre vor seinem Tode mit "dem Plan einer Literaturgeschichte (beschäftigte)" (Ebd.,S.264).
- 468 Ebd., S.263.
- 469 Ebd., S.269.
- 470 Ebd., S.274. Wie D.ARENDT in seiner Kritik an W.HENZE zu einem dieses Faktum schlicht negierenden Resultat gelangen kann: "Didaktiker wie Karl Reumuth, Paul Nentwig, Erika Essen und andere werden gelobt, weil sie bei der Auswahl von Dichtung die 'Form- und Rangfrage' in den Vordergrund rücken (...)"(D.A.,Literaturdidaktik und Fachwissenschaft,in: H.BRACKERT/W.RAITEZ (Hg.), a.a.O.,S.237), bleibt völlig schleierhaft. Zum einen werden die drei genannten Didaktiker von HENZE nicht gelobt, vielmehr werden REUMUTH und NENTWIG explizit kritisiert. E.ESSSEN wird an der Stelle, wo HENZE die Diskrepanzen von Didaktik und Poetik festhält, überhaupt nicht erwähnt, sie wird erst dort genannt, wo er der von KILLY geforderten Ausdehnung des schulischen Lektürekansons die Beschränktheit der schulischen Möglichkeiten und die von ESSEN u.a. erhobene Forderung nach exemplarischem Vorgehen entgegenhält (W.H., Poetik und Didaktik, S.281). Offensichtlich verlangt der Standpunkt des fortschrittlichen Didaktikers, der die Frage nach der Sache und die Frage nach der Vermittlung derselben nicht mehr zu unterscheiden vermag, nach einem solchen Umgang mit dem zur Diskussion stehenden Phänomen, wobei es ihm dann auch nicht schwerfällt - indem er wiederum das Interesse, sich mit einem Gegenstand wissenschaftlich zu befassen, nicht von dieser Tätigkeit selber trennen kann - den Erkenntnisvorgang überhaupt mit dem vielzitierten Fichte-Wort zu diffamieren "Deutsch

sein, heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun", welches noch dazu - welche Verharmlosung und Ver-
kennung des Faschismus - nach Auschwitz geführt
haben soll. (D.A., a.a.O., S.239).

- 471 W.HENZE, Poetik und Didaktik, S.274.
- 472 Ebd., S.277.
- 473 Ebd., S.278.
- 474 Ebd., S.269.
- 475 Ebd., S.279.
- 476 W.KLAFKI, Das Problem der Didaktik, a.a.O., S.43.
- 477 W.HENZE, Poetik und Didaktik, S.280.
- 478 Ebd., S.281.
- 479 Ebd.
- 480 Ebd., S.282.
- 481 Ebd. Was freilich gerade auf die werkimmanente Interpretation am wenigsten zutrifft, vgl. dazu J.SCHULTESASSE, Literarische Wertung, Stuttgart 1971, S.59f, wo sich auch insgesamt ein Überblick über den Stand der Diskussion des Wertungsproblems in der modernen Literaturwissenschaft findet.
- 482 "Die Didaktik wird es schwer haben, den Dualismus von künstlerischen und funktionalen Werten zu bewältigen (...)" (W.H., Poetik und Didaktik, S.282). Insofern geht auch Brigitte RTTGER in ihrem Überblick über den Stand der Diskussion der Literaturdidaktik fehl, wenn sie als Ergebnis von HENZES Überlegungen festhält: "Das postulierte, noch unstrukturierte Zusammenwirken der genannten Disziplinen verschiebt sich eindeutig zugunsten der Literaturwissenschaft" (B.R., Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, S.42). Sie konstatiert damit nur einen Zwischenschritt HENZES und übersieht dabei, daß er im weiteren Verlauf seiner Ausführungen diese Position mehrfach zurücknimmt.
- 483 W.HENZE, Poetik und Didaktik, S.284.
- 484 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, Bochum o.J. (1963), S.132. Daneben berücksichtige ich noch das zwei Jahre später erschienene Werk desselben Autors: Das Gedicht im Unterricht, München 1965.
Zur Kritik an PIELOW vgl. das harte Urteil Guntram VOGTS, der jenen mit HELMERS zu der Zahl derer rechnet, "die das niedrige wissenschaftliche niveau der bürgerlichen didaktik andeuten" (G.V., Literatur-

unterricht; Idealismus, Formalismus oder Emanzipation, in: DD Sonderbd. 1972, S.20, vgl. auch S.16f). Die Replik PIELOWs ließ nicht lange auf sich warten: vgl. W.P., Ignoranz gegenüber Dialektik, in: DD 10/72, S.414f.

485 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.7.

486 Ebd., S.12.

487 Ebd., S.7 und S.10.

488 Ebd., S.12.

489 Ebd., S.13, vgl. ders., Das Gedicht im Unterricht, S.9: "Gedichte hinterlassen Spuren, sie bewirken etwas, wie jede Kunst etwas bewirkt. Die Möglichkeiten dieser Wirkung interessieren den Didaktiker in besonderem Maße."

490 Vgl. dazu Th.W.ADORNO, Engagement, a.a.O., S. 109-135. Auch die dort getroffene Feststellung, "als rein gemachte, hergestellte, sind Kunstwerke, auch literarische, Anweisungen auf die Praxis, deren sie sich enthalten"(ebd.,S.134), kann - ungeachtet des Widerspruchs, daß die Enthaltung von der Praxis allenfalls einen Hinweis auf diese geben mag, nie aber eine Anweisung zum Handeln - auch mit dem größten Wohlwollen nicht als PIELOWs ethisch-pädagogische Relevanz gedeutet werden. PIELOWs Gleichsetzung von Literatur und pädagogischer Wirkung entspringt der Identifizierung einer bestimmten Art von Dichtung mit Dichtung überhaupt und nicht einer ästhetischen Theorie, die auch noch in der Gesellschaftsferne der l'art pour l'art den Verweis auf die gesellschaftliche Praxis zu entdecken vermag.

491 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.13f. Solche Feststellungen scheinen in deutschdidaktischen Untersuchungen zum Thema Literatur und Unterricht, resp. Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Tagesordnung. Vgl. dazu auch R.SANNERS Schlußfolgerung: "Wir sehen, Dichtung ist in ihrem gesamtgeschichtlichen Verlauf schon an sich pädagogisch und damit auch didaktisch 'engagiert', mag diese Bildung gewollt oder ungewollt explizit oder implizit vorliegen."(R.S., Literarische Bildung im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, in: W.L.HÖFFE (Hg.), a.a.O., S.136).

492 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.47 ff.

493 Ebd.,S.49.

494 Ebd., S.50.

495 Ebd., S.51.

- 496 Ebd., S.69.
- 497 Ebd., S.60.
- 498 Ebd., S.80. Wenn PIELOW fortführt: "Man weiß sehr genau, daß das Bestehende falsch ist, aber man weiß noch nicht, wie es besser, menschenwürdiger oder auch ordentlicher in ontologischer Hinsicht sein könnte", also den üblichen Vorwurf gegenüber wirklicher Kritik erhebt, sie sei destruktiv statt positiv, dann kann man ihm nur mit einem auch von ihm sicherlich nicht geringgeschätzten Autoren des 19. Jahrhunderts antworten: "Es gibt eine Redensart, daß man nicht nur niederreißen, sondern auch wissen müsse, aufzubauen, welche Phrase von gemütlichen und oberflächlichen Leuten allerwegs angebracht wird, wo ihnen eine sichtende Tätigkeit unbequem entgegentritt. Diese Redensart ist da am Platze, wo obenhin abgesprochen oder aus törichter Neigung verneint wird; sonst aber ist sie ohne Verstand. Denn man reißt nicht stets nieder, um wieder aufzubauen; im Gegenteil, man reißt recht mit Fleiß nieder, um freien Raum für Licht und Luft zu gewinnen, welche überall sich von selbst einfinden, wo ein sperrender Gegenstand weggenommen ist" (Gottfried KELLER, Der Grüne Heinrich IV,2 'Vom freien Willen', in: Werke in 5 Bden., Berlin und Weimar 1968 (=Bibliothek deutscher Klassiker) Bd.5, S.246).
- 499 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.121, vgl. auch ders., Das Gedicht im Unterricht, S.39, wo er "Schwierigkeit" als neues Kriterium für die Rangordnung des Kanon einführt.
- 500 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.94.
- 501 Ebd., S.99.
- 502 W.PIELOW, Das Gedicht im Unterricht, S.39.
- 503 Ebd., S.45.
- 504 Ebd.
- 505 Ebd., S.55.
- 506 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.131. Dem entspricht das erste Kapitel seines nächsten Buches, welches sich "Mutmaßungen über die Wirkungen des Gedichts" widmet (W.P., Das Gedicht im Unterricht, S.9 ff).
- 507 W.PIELOW, Dichtung und Didaktik, S.131.
- 508 Vgl. dazu nur seine Bemerkungen zu R.HAUFS "Der Spitzel": "Das Gedicht wird (...) zu einem hochkonzentrierten, stark verdichteten und voraussichtlich prägnant wirkenden Gegengift gegen Vergiftungserscheinungen im Körper menschlicher Gesellschaft" (W.P., Das Gedicht im Unterricht, S.123).

- 509 H.HELMEERS, Didaktik der deutschen Sprache: Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, 3.Aufl., Stuttgart 1969 (= im folgenden: Didaktik ³⁶⁹), S.9. Darüberhinaus zitiere ich aus folgenden Auflagen: 1.Aufl. 1966 (=im folgenden: Didaktik 66) und 7.Aufl. 1972 (= im folgenden: Didaktik ⁷⁷²).
- 510 "Die Neuheit des Unternehmens ist kaum beachtet worden. Deshalb sei der dritten Auflage ein Katalog jener vier Momente vorangestellt, die das Neue, das Besondere dieser 'Didaktik der deutschen Sprache' ausmachen" (Didaktik ³⁶⁹, S.9). Erst fünf Jahre nach Erscheinen der ersten Auflage spricht G.WILKENDING von dem "seit dem Erscheinen der Fachdidaktik von H.Helmers (...) akzeptierten Bemühungen um eine wissenschaftlich begründete Didaktik (...)" (G.W., Neue Literatur zur Didaktik des Deutschunterrichts, in: ZsfPäd 1971, S.243). Zu dieser Entwicklung vgl. auch H.BLANKERTZ, Lehrplantheorie und Curriculumforschung, a.a.O. Die Entgegnungen auf HELMEERS Anspruch gebärden sich nicht einheitlich. Manche Kritiker bezweifeln seine Einlösung schlichtweg wie G.VOGT, der in HELMEERS neben PIELOW geradezu "das niedrige wissenschaftliche niveau der bürgerlichen didaktik" dokumentiert sieht (vgl. Fn. 484 dieses Kapitels). Andere wiederum halten den wissenschaftlichen Anspruch selber für suspekt: "Eine Didaktik, die sich am wissenschaftlichen Gegenstand orientiert, die fachspezifisch bleibt, kann bestenfalls nur abstrakt emanzipatorisch und letzten Endes pluralistisch formuliert werden." (J.H.MEIER, Was heißt und zu welchem Ende..., a.a.O., S.104), oder D.ARENDT, der HELMEERS den Vorwurf macht, "die Didaktik endgültig (...) zur Magd der herrschenden Wissenschaft" gemacht zu haben, deren Freiheit schon längst in die Gefangenschaft "der sie etablierenden und finanzierenden Gesellschaft" umgeschlagen sei (D.A., a.a.O., S.240).
- 511 H.J.MEIER, Was heißt und zu welchem Ende..., a.a.O., S.101.
- 512 G.BAUER, Helmers Literaturunterricht: Zur rechtzeitigen Abfindung mit dem Faktum Literatur, in: DD 5/71, S.199.
- 513 Vgl. H.HELMEERS, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Deutschlehrerausbildung, in: DU 1973 III, S.5f.
- 514 B.RÜTTGER, a.a.O., S.47.
- 515 V.MERKELEBACH, Didaktik als Fachwissenschaft: Zur Wissenschaftstheorie von H.Helmers, in: DD 5/71, S.215.
- 516 Wobei ich auch auf andere relevante didaktische Arbeiten Helmers' eingehen werde, vor allem die in pädagogischen Zeitschriften publizierten Aufsätze, die des öfteren die Erweiterungen und Neubearbeitungen der Neuauflagen seiner Didaktik vorwegnehmen:

z.B. H.H., Die Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen, Stuttgart 1970.- Ders.(Hg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969. - Ders.(Hg.), Moderne Dichtung im Unterricht, 2.Aufl. Braunschweig 1972. - Ders., Der moderne Deutschunterricht und seine Theorie: Von der Rezeptologie zur kritischen Diagnostik, in: W.L.HÖFFE (Hg.), a.a.O., S.6-15. - Ders., Herstellung und Analyse von Lehrplänen, a.a.O. - Ders., Die 'Wahrheit' in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts, a.a.O. - Ders., Schwärmerei oder Aufklärung? Zur gesellschaftlichen Funktion des Literaturunterrichts, in: DD 6/71, S.289-301, wiederabgedruckt in: R.DITHMAR (Hg.), Literaturunterricht, S.131-146. - Ders., Didaktik der deutschen Sprache und Literatur..., a.a.O. - Ders., Für einen fortschrittlichen Deutschunterricht, in: b:e 1974 VI, S.34-36. - Ders., Reform oder Scheinreform des Deutschunterrichts, in: DU 1974 III, S.5-26.

517 Didaktik 66, S.17.

518 Ebd.

519 Vgl. auch O.HOPPE, Didaktische Konzeptionen des Sprachunterrichts, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, bes. S.103.

520 Didaktik 66, S.17.

521 Didaktik 369, S.19.

522 Ebd., S.9.

523 Damit besteht eine der ersten Leistungen der Helmerschen Wissenschaft darin, einen kennzeichnenden Mangel der Einzelwissenschaften mit diesen zu teilen: "Während die mit Kant anhebende Bewegung, als eine gegen die scholastischen Residuen im modernen Denken, anstelle der Verbaldefinitionen das Begreifen der Begriffe aus dem Prozeß rückt, in dem sie gew Zeitigt werden, verharren die Einzelwissenschaften, um der ungestörten Sicherheit ihres Operierens willen, bei der vorkritischen Verpflichtung, zu definieren; darin stimmen die Neopositivisten, denen die wissenschaftliche Methode Philosophie heißt, mit der Scholastik überein"(Th.W.ADORNO, Der Essay als Form, in: Noten zur Literatur I, Frankfurt 1958, S.26f). Auf diese Tatsache hat bereits V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.202 hingewiesen.

524 Didaktik 369, S.19. In der siebenten Auflage ist "Bildungsprozeß" nur durch "Lernprozeß" ersetzt (Didaktik 72, S.17).

- 525 TH.DIEGRITZ/E.KÜNIC, Deutsch-Didaktik und Wissenschaftstheorie, in: LuD 13/73, S.62, vgl. auch H.SCHEIBLE, Zur Begründungsproblematik der Literaturdidaktik, in: DD 17/74, S.266. B.RÖTTGER deutet, was HELMERS' Textbegriff anlangt, dieses Faktum als "theoretische Unsicherheit (...), die ihn zu einem häufigen Wechsel seiner Bezugsbasen führt" (B.R., a.a.O., S.48).
- 526 Didaktik ³69, S.19.
- 527 Vgl. Didaktik ⁷72, S.19. Zur Kritik an der Verwendung des Begriffs Sprachkompetenz vgl. TH.DIEGRITZ/E.KÜNIC, a.a.O., S.63, und S.GLAUBER u.a., Sprachunterricht gleich Linguistik, S.4f.
- 528 Didaktik 66, S.22.
- 529 V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.207 und S.208.
- 530 D.HARTH, Kritik der literarischen Bildung, in: H.IDE (Hg.), Bestandsaufnahme, S.73.
- 531 Didaktik ⁷72, S.22, vgl. auch H.HELMEERS, Literaturdidaktik als gesellschaftswissenschaftliche Disziplin, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 1973 III, S.52-72.
- 532 Didaktik ⁷72, S.24.
- 533 Chr.BÜRGER, 'Pluralismus' und Textanalyse, in: DU 1974 III, S.27. Zur Mehrdeutigkeit des Lernziels Emanzipation vgl. auch Th.LEWANDOWSKI, Sprachtraining - Sprachförderung: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, S.116. Zur Kritik an diesem Lernziel vgl. Kap. 2.3.3.
- 534 Didaktik ³69, S.22 und Didaktik ⁷72, S.22.
- 535 Didaktik ⁷72, S.23.
- 536 "These der nachfolgenden Stellungnahme ist: Der Literaturunterricht in der BRD befindet sich im Übergang von einem bürgerlichen Literaturunterricht zu einem emanzipatorischen Literaturunterricht; die Phase des Übergangs ist charakterisiert durch Versuche konservativer Retardation, daneben aber zur Zeit insbesondere durch schwärmerische Ansätze." (H.H., Schwärmeri..., a.a.O., S.289). Zu dieser Auseinandersetzung vgl. neben dieser Replik HELMERS' vor allem G.BAUER, Helmers Literaturunterricht, a.a.O., V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., G.BAUER, Didaktik ohne Mut und Perspektive, in: DD 7/71, S.95-97, V.MERKELBACH, Noch ist Helmers zur Revision seiner didaktischen Theorie nicht bereit, ebd., S.97-99, und H.F.MEIER, Was heißt und zu welchem Ende..., a.a.O.

- 537 Didaktik ⁷72, S.363.
- 538 H.HELMEERS, Schwärmerei..., a.a.O., S.290.
- 539 Vgl. dazu auch die Kritik am hermeneutischen Vorgehen in Kap.2.3.4. Zu solchem Vorgehen bemerkte bereits HEGEL in seiner Einleitung zur Enzyklopädie, es ähnele dem "weise(n) Vorsatz jenes Scholastikus, schwimmen zu lernen, ehe er sich ins Wasser wage" (G.W.F.HEGEL, Enzyklopädie § 10, Werke Bd.8, S.54).
- 540 Didaktik ⁷72, S.24, vgl. dazu auch V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.202f.
- 541 Didaktik ⁷72, S.24.
- 542 So HEGEL in seiner Kritik an der kritischen Philosophie KANTS (G.W.F.HEGEL, Vorlesungen über Geschichte der Philosophie III, Werke Bd.20, S.334).
- 543 Didaktik ⁷72, S.24.
- 544 Didaktik 66, S.35.
- 545 Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O., bes. S.67 ff, vgl. auch Fn. 215 dieses Kapitels.
 Die entgegengesetzte Position, die etwa die Lernzielbestimmung aus der "objektiven Lage des Proletariats" vornehmen will (G.BAUER, Didaktik ohne Mut..., a.a.O., S.96), was also die Analyse der gegebenen Verhältnisse, ihre Kritik, zum Ausgang der Zielbestimmung nimmt, kommt zu reichlich merkwürdigen Vorschlägen, weil sie gerade diese Analyse nicht leistet, wozu im Fall der Lernzielbestimmung sicherlich die Analyse des Ausbildungsbereichs dieser Gesellschaft gehört. Vielmehr muß sie die "Lehrer erst zu "natürlichen, potentiellen Verbündeten der Arbeiterklasse" hochstilisieren, damit "sozialistische Inhalte", wenn schon nicht durch die offiziellen Lehrpläne, denn "diese unterstehen (!) wie unser Staat (...) der herrschenden Bourgeoisie", so doch vielleicht "versteckt, unter dem verfälschenden (...) Verallgemeinerungsmantel" vermittelt werden können (ebd., S.97).
 Zu einer höchst radikalen Lösung des Problems der Lernzielbestimmung gelangt Frank ACHTENHAGEN in seiner Kritik an GIESECKES und HELMEERS' Fachdidaktiken. Hat er zunächst überhaupt ein Verbot über verbindliche Lernzielfestlegungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt verhängt, sodann die Zirkelhaftigkeit der Helmerschen Didaktik in ihrem normativen Charakter entdeckt, so gelangt er zu einem Vorschlag, der - recht gesehen - genau unter sein eingangs erhobenes Verdikt fällt: "Die Beispiele von Giesecke und Helmers beweisen die Notwendigkeit, fachdidaktische Fragen anhand der Erkenntnisse der übergreifenden allgemeinen Didaktik zu klären." (F.A., Modell einer Fachdidaktik, in: G.WILKENDING (Hg.), Literaturunterricht, S.98).

Daß er mit der 'Entlastung' der Fachdidaktik von den Aufgaben der Lehrplanreform und Lernzielsetzung die Allgemeine Didaktik, der diese Probleme nun aufgebürdet werden, vor dieselbe Schwierigkeit stellt, ahnt er noch selber, wenn er weiterfährt, daß sich in diesem Falle "allerdings die Frage nach der Art des wissenschaftlichen Vorgehens erneut stellt." (Ebd.). Zur neueren Geschichte der Lehrplanentwicklung von der normativen Lehrplantheorie zur wissenschaftlichen Curriculumtheorie vgl. auch H.BLANKERTZ, a.a.O., sowie H.ZABEL, Curriculum-Diskussion - Lehrplankritik - Reform des Deutschunterrichts, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, S.11-35.

546 Didaktik ⁷72, S.25, vgl. Didaktik 66, S.36.

547 Didaktik ⁷72, S.29 ff.

548 Didaktik 66, S.26.

549 Ebd., S.27.

550 Ebd., S.28f.

551 Didaktik ⁷72, S.32. Vgl. auch die Ersetzung der schulformbezogenen Bildungsstufen durch die formale Gliederung der Gesamtschule: Primarstufe, Sekundarstufe I und II (ebd., S.31f).

Ab der dritten Auflage setzt er an die Stelle der "Auslese" das Kern-Kurs-System der integrierten Gesamtschule, freilich ohne auf die weiter bestehende Problematik der verdeckten Auslese gerade des Kursystems einzugehen (Didaktik ³69, S.30). Vgl. dazu auch V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.201 Fn. 4 und 6.

552 H.HELMERS, Schwärmerei..., a.a.O., S.203. Überhaupt sind seine Exkurse über die Determination der jeweiligen Unterrichtsphänomene durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, wenn schon nicht (wie in diesem Falle) falsch, dann doch häufig von nichtssagender Simplizität gekennzeichnet (vgl. Didaktik ⁷72, S.111, S.168f, S.253 u.ö.).

553 Didaktik 66, S.29.

554 Ebd., S.29 ff, Didaktik ⁷72, S.33f. Vgl. dazu V.MERKELBACH, Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.202.

555 Didaktik ³69, S.31.

556 Didaktik ⁷72, S.33.

557 Ebd.

- 558 Die Entlehnung aus der Rhetorik findet sich in: Didaktik 66, S.30, die Bezugnahme auf die Informa-
theorie und LEONTEV in: Didaktik 72, S.34, vgl. dazu
auch H.HELMERS, Didaktik der deutschen Sprache und
Literatur..., a.a.O., S.19.
- 559 Didaktik 72, S.35.
- 560 Ebd. Kritik an diesem "Koordinatensystem" übt z.B.
W.HENZE, Sprachwissenschaft..., a.a.O., S.17.
- 561 K.BÜNTING, Wissenschaftliche und pädagogische Gram-
matik, in: H.RÖTZER (Hg.), Zur Didaktik der deutschen
Grammatik, Darmstadt 1973 (WBG), S.366f.
- 562 Seine Kritik an Lehrplänen und Richtlinien bezieht
sich darum auch häufig auf die mangelnde Repräsen-
tanz der von ihm systematisierten Lernbereiche in
diesen Plänen, vgl. seine Kritik am BP Hessen '69
in: Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.51 ff, und
an den RRD '72: H.HELMERS, Die hessischen Rahmenricht-
linien Sekundarstufe I Deutsch von 1972, in: Die
Deutsche Schule 1973, S.608 ff.
- 563 Didaktik 66, S.29 und Didaktik 369, S.33.
- 564 Didaktik 369, S.34.
- 565 Didaktik 72, S.33.
- 566 Ebd., S.37
- 567 H.HELMERS, Didaktik der deutschen Sprache und Litera-
tur..., a.a.O., S.19.
- 568 Ähnliche Unsicherheiten dokumentiert HELMERS in der
Frage nach der Einheit des Faches Deutsch. Preist die
erste Auflage noch die "unteilbare Verantwortung des
Deutschlehrers für den Sprachschüler" (Didaktik 66,
S.33), so besteht diese in der dritten Auflage zwar
weiterhin, jedoch hält er "eine Aufteilung in zwei
Fächer" für "durchaus sinnvoll" (Didaktik 369, S.35),
wohingegen in der siebenten Auflage "auch aus gesell-
schaftspolitischen Überlegungen (...) die prinzipielle
Aufteilung in zwei Unterrichtsfächer (...) heute (...)
abzulehnen (ist)" (Didaktik 72, S.37).
- 569 H.HELMERS, Herstellung und Analyse..., a.a.O.
- 570 Didaktik 72, S.41, vgl. auch H.HELMERS, Herstellung
und Analyse..., a.a.O., S.33.
- 571 H.HELMERS, Moderne Dichtung im Unterricht, S.13.
- 572 Didaktik 72, S.298.

- 573 Ebd., S.41. Zur Wissenschaftsorientierung der Deutschdidaktik vgl. auch H.IVO, Die Einheit von Fachwissenschaft und Didaktik (1969), in: ders., Kritischer Deutschunterricht, S.109-127.
- 574 Didaktik 772, S.41.
- 575 N.CHOMSKY, Sprache und Geist, Frankfurt 1970, S.7.
- 576 Didaktik 772, S.285.
- 577 Ebd., S.42, vgl. auch H.HELMERS, Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.46f.
- 578 Didaktik 772, S.43 ff. Das Beispiel für eine Lehrplananalyse findet sich in: Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.51 ff, wo er den BP Hessen '69 analysiert.
- 579 Vgl. Didaktik 772, S.45, Unter Wissenschaftstheorie wären wohl nach gebräuchlicher Terminologie Wissenssoziologie, entsprechende Aussagen des kritischen Rationalismus, der kritischen Theorie oder des Konstruktivismus der sog. Erlanger Philosophie zu verstehen.
- 580 Vgl. Didaktik 772, S.45. Den Vorwurf mangelnder wissenschaftstheoretischer Fundierung machen vor allem TH.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O.
- 581 Didaktik 772, S.45f.
- 582 Auch die Kritik BAUERS (vgl. Fn. 545 dieses Kapitels) verfängt sich in diesem Ideologiebegriff, wenn sie meint, ihre sozialistischen Inhalte vielleicht unter dem Deckmantel des bürgerlichen Lehrplans verstecken zu können, und dennoch irgendwie auf ihre Wirksamkeit vertraut.
- 583 Vgl. neben den bereits in Fn.536 genannten Texten HELMERS' Aufsatz, mit welchem er die Mitherausgeberschaft in ULSHÖFERS "Deutschunterricht" beendet: Reform oder Scheinreform des Deutschunterrichts, in: DU 1974 III, S.5-26, sowie seine Antwort auf U.DUSKE und B.KOCHAN: Für einen fortschrittlichen Deutschunterricht, in: b:e 1974 VI, S.34-36, worauf nun wieder H.IVO sich aufgerufen fühlte, den Widerspruch zwischen HELMERS' didaktischen Aussagen als kritischen (die schwarz auf weiß vorliegen) und seiner reformfreundlichen Absicht (welche sich also offensichtlich in seinen didaktischen Aussagen nicht wiederfinden läßt) zu entdecken und ihm einen "solidarische Kritik" entgegenzuhalten, da man sich ja in der Verfolgung derselben Ziele einig sei. (H.I., Gegen höheres Hochdeutsch, in: b:e 1974 VI, S.36f).

- 584 Didaktik ⁷72, S.46f. In der ersten Auflage hieß es noch: "Die Nahtstelle zwischen didaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis bildet die didaktische Analyse" (Didaktik 66, S.36). Vgl. dazu auch W.KLAFKI, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, a.a.O.
- 585 Vgl. Didaktik ⁷72, S.49. Da die "didaktische Frage nach dem Bildungswert" zu ergänzen sei durch die "pädagogische Frage nach dem Erziehungswert" (ebd.), wird die eingangs referierte Kritik HELMERS' an den funktionalen Erziehungszielen vollends unverständlich.
- 586 Didaktik ⁷72, S.48.
- 587 Didaktik ⁷72, S.50. Vgl. dazu sein Argument, mit welchem er eine seinen Vorstellungen von Fortschritt und Kritik nicht entsprechende Raabe-Novelle durch eine andere ersetzt: "Ein negatives Beispiel ist die fortgesetzte Auswahl von Wilhelm Raabes Novelle 'Die schwarze Galeere'. In dieser Jugendschrift Raabes herrscht noch der unkritisch-pathetische Aspekt der Romantik. Raabes gesellschaftskritische Tendenz wäre besser an der Novelle 'Else von der Tanne' erkennbar. An diesem Beispiel wird ersichtlich, daß die Auswahl von Novellen für den Unterricht auf lange Sicht zu geschehen hat" (Ebd., S.346). Daß derartige Literaturkanones, sollten sie tatsächlich erstellt werden, über die gesellschaftliche Wirklichkeit der ihre Literatur entstammt, ebenso wenig oder -soviel aussagen wie die stets kritisierte Auswahl sog. affirmativer Literatur, liegt auf der Hand. In ihrer Kritik an HELMERS' gattungspoetischen Auswahlkriterien gelangen H.GEIGER und J.VOGT zu einem ganz anderen Ergebnis als dieser, indem sie auch massiv ideologische und reaktionäre Literatur, sog. Negativtexte, für die Schullektüre vorschlagen (H.G./J.V., Literatur in der Schülerschule, in: J.VOGT (Hg.), Literaturdidaktik, S.310).
- 588 Das erste diesem Thema gewidmete Heft des DU ist von HELMERS herausgegeben (DU 1971 III "Programme und Tests im Deutschunterricht"). Über den Zusammenhang von HELMERS' "kategorialer Gliederung" der Lernbereiche und den Programmen vgl. H.MÜLLER, Programme im Kontext des Deutschunterrichts, ebd., bes.S.15f.
- 589 Didaktik ⁷72, S.56, Didaktik ³69, S.47. Nicht ganz so optimistisch wie HELMERS ist in diesem Punkt H.H.PLICKAT, der - mit welchem Recht auch immer - von den "Maschinenprogrammen (...) ein größeres Maß an Lernfreiheit" erwartet (H.H.P., Möglichkeiten und Grenzen von Lehrprogrammen, in: DU 1971 III, S.31).
- 590 Didaktik ⁷72, S.60.

- 591 Ebd., S.58.
- 592 Ebd., S.60.
- 593 Didaktik ³69, S.55. In der siebenten Auflage heißt dieser Abschnitt "Sprache als Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem"!
- 594 Didaktik ³69, S.55.
- 595 Ebd., S.56.
- 596 Ebd.
- 597 Ebd.
- 598 Ebd., S.57. Obgleich der literarische Unterricht das Beispiel gibt, gilt "das Prinzip der formalen Systematik des Lehrgangs (...)" auch für die übrigen Bereiche des Deutschunterrichts"(ebd., S.56).
- 599 Ebd., S.57.
- 600 Didaktik ⁷72, S.63. Vgl. dazu Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O., S.64 Fn. 3.
- 601 Die terminologischen Änderungen finden sich in: Didaktik ⁷72, S.63f. Zur Anerkennung des Formalismusvorwurfes für das Gymnasium s.H.HELMERS, Reform oder Scheinreform, a.a.O., S.13. Den Formalismusvorwurf gegenüber HELMERS erheben insbesondere G.VOGT, Literaturunterricht..., a.a.O., S.18ff, V.MERKELBACH, Noch ist Helmers..., a.a.O., ders., Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., und G.BAUER, Helmers Literaturunterricht, a.a.O. Eine vermittelnde Position nimmt D.SEITZ ein, der HELMERS nicht Formalismus als solchen vorhält, sondern die Tatsache, daß bei ihm Struktur ja nicht "Formproze als Organisation von Inhalten" bedeute (D.S., Zur gegenwärtigen Diskussion..., a.a.O., S.88). Weitgehend einig mit dem Helmersschen "strukturalistischen Ansatz" ist dagegen H.MÜLLER, Modelle der Unterrichtsverbesserung für das Fach Deutsch, in: DU 1970 II, S.59-80.
- 602 Didaktik ⁷72, S.312.
- 603 Ebd., S.64.
- 604 "langue (Sprache im Leben der Sprachgemeinschaft = jeweilige Muttersprache), parole (Sprache im Leben des einzelnen), langage (Sprache als allgemeinhenschliche Erscheinung" (Didaktik 66, S.54). Zu den Weisgerberschen Gesetzen vgl. L.WEISGERBER, Das Menschheitsgesetz der Sprache, 2.Aufl. Heidelberg 1964, S.18.

- 605 Didaktik 66, S.55.
- 606 Ebd., S.54, Didaktik ³69, S.65.
- 607 Didaktik ³69, S.66 und S.68.
- 608 Didaktik ⁷72, S.77. Diese Kritik richtet sich neben der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft vor allem auf die Vertreter der sog. Sapir-Whorf-These.
- 609 Diese sind: Sprache als Spezifikum menschlicher Bewußtseins, Sprache als Kommunikationsmittel, Sprache als 'verbales Verhalten', Sprache als 'Weltansicht', Sprache und soziale Klasse (Didaktik ⁷72, S.72 ff). Einige Jahre später macht H.IVO aus der 'Befreiung' von der Untersuchung des Wesens der Sprache gar ein Denkverbot: "(...) die Frage nach den Sprachnormen (sollte) (...) als ebenso unpräzise wie die 'Was ist Sprache' nicht zugelassen werden"(H.I.,Gegen'höheres' Hochdeutsch, a.a.O.,S.36).
- 610 Didaktik ⁷72, S.73.
- 611 Ebd.
- 612 Auch die Kritik B.KOCHANs am Helmersschen "Normenerwerb" durch Sprache, die ihm das Beiwort "kritisch" nicht abnimmt, ihm die bloße "Normenvermittlung" vorhält (etwa in der Form der Hochsprache und der Gestaltungsformen), Normendistanz also erst herstellen will - wobei wiederum an den sprachlichen Erscheinungsformen und nicht an den entsprechenden Bewußtseinsformen oder -dispositionen angesetzt wird -, gerät schnell in Widerspruch zu ihren eigenen Voraussetzungen. Wenn sie nämlich mit J.M.MEISEL die "vermittelten sprachnormen für objektiv nicht notwendig" hält, da sie "keine vitalen interessen verteidigen, sondern zur abgrenzung sozialer gruppen dienen", so läßt sich daraus nur mit Verwunderung schließen, daß in einer Gesellschaft, in welcher die Autorin selbst "Klassenunterschiede im sprachgebrauch" entdeckt, die "Abgrenzung sozialer Gruppen nicht zu den vitalen interessen zählt; merkwürdig auch, daß demzufolge in einem Unterricht, der sich der Emanzipation der Unterprivilegierten verschrieben hat - und darum zu Recht beispielsweise die herrschende Orthographienorm angreift -, die Normen, die nach Meinung der Autorin den "vitalen interessen" der sog.Privilegierten entsprechen durchaus vermittelt werden müssen. (B.K.,zur problematik der sprachnormen im deutschunterricht, in: b:e 1973 X, S.26).
- 613 Vgl. etwa W.HENZE, Sprachwissenschaft..., a.a.O.bes, S.9 ff, oder H.SCHWENK, Zur Theorie des Sprachunterrichts im Fach Deutsch, in: LuD 11/1972, S.178-184.

Der Zug der Zeit, Sprache in Kommunikation aufzulösen, offenbart sich in zahlreichen Phänomenen, die über den Bereich der unmittelbar betroffenen Sprachwissenschaft hinausreichen: eine anfangs der 70er Jahre gegründete Zeitschrift, die u.a. Probleme von Kunst und Sprache in ihrem gesellschaftlichen Kontext behandelt nennt sich "Ästhetik und Kommunikation", ebenso wie Fachbereiche neugegründeter Hochschulen so heißen (z.B. an der Universität Bremen) und sich nicht mehr mit der traditionellen Bezeichnung (etwa "Sprach- und Literaturwissenschaft") begnügen.

614 Didaktik ⁷72, S.73.

615 Ebd., S.74.

616 Ebd.

617 In: H.FRANK (Hg.), Kybernetik - Brücke zwischen den Wissenschaften, 4.Aufl., Frankfurt 1964, S.180. Vgl. auch FUCKS' Buch Nach allen Regeln der Kunst, Stuttgart 1968, welches mit der beruhigenden Feststellung ausklingt, daß man alle Gegenstände - ob man weiß, was sie sind, oder nicht - messen könne (a.a.O., S.140).

618 U.MAAS/D.WUNDERLICH, Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg 'Sprache', 2.Aufl., Frankfurt 1972, S.54. Allerdings macht sich auch WUNDERLICH dieser Irreführung schuldig, vgl. Fn.720 dieses Kapitels.
Zur Problematik der neuen Superwissenschaft von der Kommunikation vgl. K.HELD, a.a.O.

619 Didaktik ⁷72, S.77. Dabei stellt die Tatsache, daß er kurz zuvor von der "gesellschaftlich verabredeten Bedeutung der Code-Zeichen" gesprochen hatte (ebd., S.75) nochmals einen Mißgriff bei der Erklärung des Phänomens Sprache dar, gerade die behauptete Konventionalität der sprachlichen Zeichen läßt sich nicht in Einklang bringen mit den den sprechenden Menschen vorausgesetzten gesellschaftlichen Bedingungen ihres Sprechens (seien sie nun Klassenlage oder Schichtzugehörigkeit genannt).

620 Ebd., S.78. Die Defizit-Hypothese besagt, daß der Sprecher des restringierten Code tatsächlich über ein weniger leistungsfähiges sprachliches Instrumentarium verfügt als der Sprecher der Mittelschicht mit seinem elaborierten Code. Gegen diese Auffassung wenden sich besonders die Vertreter der sog. Differenz-Hypothese (vgl. Kap.2.3.2), die lediglich die Unterschiedenheit der beiden Sprechweisen konstatieren, jeder aber ihre eigene, nicht besser oder schlechter einzustufende Leistung zusprechen, was seinen be-

sonderen Ausdruck darin findet, daß sie die Feststellung der mangelnden Leistungsfähigkeit (im kognitiven Bereich) des restringierten Codes sogleich in einen Angriff auf die Interessen der sich dieses Codes bedienenden Bevölkerungsschichten (Arbeiter, gesellschaftlich Benachteiligte insgesamt) ummünzen. Inwieweit Basil BERNSTEIN, der zunächst bereits durch die Bezeichnung der beiden Codes als "restringiert" und "elaboriert" dokumentierte, daß er den ersten in der Tat für die mangelhaftere der beiden Sprechweisen hielt, mit seinem Aufsatz "Vom Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung" (abgedruckt in: b:e 1970 IX) zur Stärkung der Differenz-Hypothese beigetragen hat, kann und muß hier nicht erörtert werden.

621 Didaktik ⁷72, S.78.

622 "Es ist möglich, die Lage der beiden Codes und ihrer Erscheinungsformen näher zu bestimmen, wenn man die Orientierung des familialen Rollensystems, die Art und Weise der sozialen Kontrolle und die daraus folgenden linguistischen Beziehungen berücksichtigt." (B. BERNSTEIN, Lernen und soziale Struktur, in: ders., Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 1971, S.29). Über den Zusammenhang dieses familialen Rollensystems mit den gesellschaftlichen Strukturen ist in der Folge nur noch Vages zu vernehmen: "Unterschiede in der Orientierung des familialen Rollensystems können in Verbindung gebracht werden mit den externen gesellschaftlichen Verflechtungen der Familie und den Berufsrollen. Man kann nicht mehr tun, als die Möglichkeiten, die diese genaueren Individuen bieten, zu erwähnen" (Ebd.).

623 Didaktik ⁷72, S.78. Es hat den Anschein, daß HELMERS hier mit Hilfe einer sog. materialistischen Erkenntnistheorie die Sprache als Überbauphänomen von der sog. gesellschaftlichen Bedingtheit, die er sich für die Sprache nur in zwei oder mehr völlig isolierten Klassensprachen resultierend vorstellen kann, befreien will, indem er sie in der 'Basis', im 'Sein' ansiedelt. Der Grund für solche Absurditäten ist in der vulgärmarxistischen Maxime vom 'Sein', welches das 'Bewußtsein' bestimmt, zu suchen (worin dann sogleich die Determination des 'Geistes' durch die 'Materie' vermutet wird), welche noch nicht einmal den auf die Verhältnisse des Kapitalismus zielenden, keineswegs methodologischen Satz aus MARX' "Kritik der politischen Ökonomie" richtig wiederzugeben weiß. Dort heißt es nämlich: "Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt" (K. MARX/F. ENGELS, Werke, Berlin (Ost), 1969, Bd.13, S.9), womit recht deutlich auf die Be-

stimmung des bürgerlichen Denkens durch die von den Menschen selbst geschaffenen Verhältnisse (nur diese sind "gesellschaftliches Sein") hingewiesen wird.

- 624 Didaktik 72, S.79.
- 625 Ebd., vgl. auch HELMERS' Kritik der hessischen RRD: Die hessischen Rahmenrichtlinien..., a.a.O.
- 626 Th.W.ADORNO, Theorie der Halbbildung, in: Schriften, Bd.8, S.99.
- 627 Didaktik 72, S.89, vgl. auch Didaktik 369, S.77, und H.HELMERS, Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.39f. Einen Überblick über den Diskussionsstand für den Bereich Sprachtraining gibt Th.LEWANDOWSKI, a.a.O., S.114 ff.
- 628 N.CHOMSKY, Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt 1969, S.13f.
- 629 Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O., S.63. Das nicht nur von HELMERS verwendete Verfahren, aus unverträglichen Versatzstücken der verschiedenen Grammatiktheorien eine "Schulgrammatik" zusammenzubauen, hat neuerdings auch P.EISENBERG kritisiert (P.E., Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre, in: Argument 97/1976, bes. S.14f).
- 630 Didaktik 72, S.93.
- 631 Vgl. N.CHOMSKY, Aspekte der Syntaxtheorie, S.13. Zum Verhältnis Sprachpsychologie - generative Grammatik vgl. Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O., S.63f. Zur Helmersschen Verwirrung hinsichtlich des Code-Begriffs vgl. ebd., S.64 Fn.2.
- 632 Didaktik 66, S.64, Didaktik 72, S.90.
- 633 S.GLAUBER u.a., Sprachunterricht gleich Linguistik, S.19.
- 634 "Aus diesen linguistischen Erkenntnissen (der Transformationsgrammatik, Ann.v.V.) ergeben sich für die didaktische Theorie des Sprachtrainings zwei grundlegende Konsequenzen. Erstens ist mit Hilfe empirischer Forschungen, die eine genaue Kenntnis der jeweiligen Leitschemata (Strukturregeln) (...) vermitteln, ein differenzierter Lehrplan des Sprachtrainings zu entwickeln. Zweitens sind für den Unterricht daraus spezielle Lernziele abzuleiten (...)" (Didaktik 72, S.95),
Zur Problematik der sog. Linguistisierung des Sprachunterrichts vgl. S.GLAUBER u.a., Sprachunterricht gleich Linguistik, bes. Teil A. Die Quintessenz dieser

Untersuchung findet sich bereits in: S.GLAUBER u.a., Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts, in: b:e 1973 X, S.35-40; vgl. auch P.EISENBERG, a.a.O. und O.HOPPE, Der Reformansatz Reflexion über Sprache, a.a.O., der einen recht einleuchtenden Grund für die unsichgreifende Verwendung CHOMSKYs für einen emanzipatorischen Sprachunterricht weiß: "Chomsky wurde in der Didaktik als Erfüllung des Anspruchs rezipiert, dem die Sprachtheorie von Weisgerber technisch nicht gerecht werden konnte: Grammatik als universellen anthropologischen Apparat aufzubauen" (Ebd., S.66). Differenzierter bei der Untersuchung des Verhältnisses Grammatik - Sprachtraining gibt sich Th.LEWANDOWSKI, der die Frage untersuchen will, "ob von der Unbewußtheit der frühen Spracherwerbsphase notwendig auf Unbewußtheit bei der Sprachförderung des Kindes geschlossen werden kann, ob also zwischen primären und sekundären Spracherwerbsprozessen Analogie bzw. Isomorphie besteht"(a.a.O., S.129), also ob nicht doch ein allerdings vom bisherigen Grammatikunterricht verschiedener Sprachunterricht zur Erweiterung der 'kommunikativen Kompetenz' beitragen könne.

- 635 "Substitution: es wird ein für die grammatische Substanz unwichtiges Satzglied ausgetauscht, Dabei wird stets das gleiche Satzmodell geübt. Diese Übungsform ist in der Grundschule überwiegend. ('Peter kann lesen. Peter kann ... schreiben, rechnen, zeichnen, turnen.' (Didaktik 72, S.109). Th.LEWANDOWSKI, der dies als "paradoxe Definition" bezeichnet, erblickt in diesen Übungsformen "nichts anderes als die vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum innerhalb des behavioristisch orientierten, semantik- und pragmatikfreien Strukturalismus entwickelte Pattern-Praxis, die selbst in der Fremdsprachendidaktik nicht mehr als zentrale Methode gelten kann"(a.a.O., S.123).
- 636 Didaktik, 72, S. 99f. "Der Deutschunterricht der integrierten Gesamtschule löst das aufgezeigte Problem durch kompensatorische Sprachübungskurse für förderungsbedürftige Schüler (ebd., S.100).
- 637 Ebd., S.209. Zur Kritik an HELMERS' Gestaltungslehre vgl. F.WINTERLING, Kreative Übung und Gestaltungsversuch, a.a.O., bes. S. 246f. und V.MERKELBACH, Kritik des Aufsatzunterrichts, bes. S.27 ff, der HELMERS vorhält, daß in seinen Ausführungen über den Aufsatzunterricht die Ergebnisse der Sprachbarrierenforschung ausgeklammert seien.
- 638 Didaktik 72, S.209. Zur Kritik der Trennung von pragmatischer und ästhetischer Literatur vgl. H.GEIGER/J.VOGT, a.a.O., in deren Konzept die pragmatische Literatur überwiegt, wie sie auch ein Curriculum mit Projekten entwickeln wollen, welches die Trennung der beiden Textsorten überwindet.

- 639 Didaktik ⁷72, S.209.
- 640 Im Grunde genommen meinen Konvention und Stil das-
selbe (vgl. Th.W.ADORNO, Ästhetische Theorie, S.305).
Die Kreisbewegung der Helmersschen Definition kommt
also schon dadurch zum Ausdruck, daß er zwei syno-
nyme Begriffe zur gegenseitigen Erklärung verwendet.
- 641 Didaktik ⁷72, S.211.
- 642 H.RIEMENSCHNEIDER, Ansätze zu einem kritischen Li-
teraturunterricht, S.41.
- 643 Didaktik ⁷72, S.211, vgl. S.245 und S.299.
- 644 Ebd., S.247.
- 645 Ebd., S.212. Vgl. dazu auch V.MERKELBACH, Kritik des
Aufsatzunterrichts, S.28.
In der dritten Auflage der Didaktik hieß es noch:
"Über solche Relativität ragen gewisse Stil kri-
terien, die damit einen überzeitlichen Sinn er-
halten." (A.a.O., S.197).
- 646 Didaktik ⁷72, S.219. Vgl. zu dieser Trennung H.IVO,
der in seiner Kritik daran freilich sogleich das
Kind mit dem Bade ausschüttet und die Objektiv-
tät überhaupt 'vernichtet', indem er sie stets
nur an die subjektive Perspektive gebunden existie-
ren lassen will (H.I., Die persönliche Meinung ist
den allgemeinen Erkenntnissen untergeordnet, in:
DD 3/71, S.43).
- 647 Didaktik ⁷72, S.219f. Vgl. dazu auch folgende Aus-
führungen zum Kasperlspiel in der Primarstufe:
"Der Kasper ist der Volksheld. Er ist der dramatische
'Held', der hier vorgezeichnet ist; von ihm aus
wird die Welt gesehen,
Diese Welt ist dialektisch. Das Gespräch ist die vor-
herrschende dramatische Form." (Ebd., S.330f). Offen-
sichtlich handelt es sich hier um eine Verwechslung
von dialektisch und dialogisch!
- 648 Didaktik ⁷72, S.220.
- 649 HELMERS nennt in der Rubrik "subjektive Grundhal-
tung" u.a.: Erlebnisbericht, Phantasiedarstellung,
Brief, Schilderung, Erörterung; der objektiven Grund-
haltung sollen entsprechen: Sachbericht, Nacherzählung,
Inhaltsangabe, Zweckschreiben, Erörterung, Fachar-
beit, Protokoll und Resümee (ebd., S.222).
Vgl. dazu Th.MARTHALER, Es gibt sechs Aufsatzarten,
a.a.O. Infolge dieser überraschenden Übereinstim-
mung ist E.HAUEIS in seiner Darstellung der gegen-
wärtigen Situation der Aufsatzdidaktik durchaus

nicht beizupflichten. Er attestiert HELMERS nämlich ein konsequenteres Verfahren als den anderen Didaktikern, da er von den "gesellschaftlich relevanten Darstellungsformen" ausgehe. Immerhin hatte aber auch HAUEIS einige Seiten zuvor die grundsätzliche Klassifizierung in "Erkenntnis"- und "Erlebnis"-Sprache kritisiert und sieht sich nun nicht mehr in der Lage, diese in der Unterscheidung von subjektiver und objektiver Grundhaltung wiederzuerkennen. (E.H., Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts, S.40 und S.34 ff).

- 650 Didaktik ⁷72, S.248. Zum Problem der Aufsatzzensur vgl. W.HERRMANN, Zur Krise der Aufsatzdidaktik, in: D.BOUKE (Hg.), Deutschunterricht, S.234-259, G.SCHRÖTER, Die ungerechte Aufsatzzensur, Bochum 1970, und V.MERKELBACH, Kritik des Aufsatzunterrichts, bes. S.9-12.
- 651 Didaktik ⁷72, S.248.
- 652 Ebd., S.261.
- 653 W.MENZEL, a.a.O., S.8. Zur Problematik dieses Lernbereichs (oft auch "Reflexion über Sprache" geheißen) vgl. S.GLAUBER u.a., Sprachunterricht gleich Linguistik, bes. Teil A, - Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O. - O.HOPPE, Der Reformansatz Reflexion über Sprache, a.a.O.
Die von mir vorgebrachte Kritik bezieht sich nicht nur auf HELMERS' Konzept des Sprachunterrichts, wo wenigstens noch - wenn auch widersprüchlich - die Dysfunktionalität von grammatischem Regelwissen und Sprechenkönnen gesehen wird, sie trifft auch etwa auf MENZELs Konzept einer "pädagogischen Grammatik" oder auf Bernhard WEISGERBERS "Sprachdidaktik" zu (vgl. W.MENZEL, a.a.O. und B.WEISGERBER, Theorie der Sprachdidaktik, Heidelberg 1974).
- 654 Didaktik ⁷72, S.261.
- 655 Didaktik ³69, S.248 und Didaktik ⁷72, S.263.
- 656 Didaktik ⁷72, S.285. Zur "pädagogischen Grammatik" vgl. insbesondere W.MENZEL, a.a.O., S.148 ff, und neuerdings P.EISENBERG, a.a.O.,
- 657 Didaktik ⁷72, S.285. Dabei will er noch in höchst fragwürdiger Zitierweise, wie DIEGRITZ/KÖNIG nachweisen, u.a. CHOMSKY zum Zeugen für sein Eintreten für die traditionelle Grammatik machen (Th.DIEGRITZ/E.KÖNIG, a.a.O., S.65f).

- 658 Beispielhaft dokumentiert in der zweiten Hälfte des von H.RÖTZER hg. Sammelbandes Zur Didaktik der deutschen Grammatik, Darmstadt 1973, wo sich von dem Beitrag F.HEBELS "Probleme der Grammatik" an alle weiteren Autoren auf irgendeine Variante der modernen Linguistik berufen.
- 659 Didaktik ⁷72, S.284. Vgl. auch W.MENZEL, der zwar ebenfalls auf dem grundsätzlichen Unterschied von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik besteht, erstere aber als "Wahrheitskriterium" für diese fungieren lassen will, was freilich ob der Differenzen der verschiedenen linguistischen Schulen letztlich zu vielen 'Wahrheiten' führen wird (a.a.O., S.14).
- 660 Didaktik ⁷72, S.287.
- 661 Ebd., S.298. Zu den übernommenen Formulierungen aus den "Präzisierten Lehrplänen für Deutsche Sprache und Literatur" der Oberschulen der DDR, 1966 ff bzw. den methodischen Anleitungen zu ihnen, die erst in den späteren Auflagen auftauchen vgl. etwa a.a.O., S.41 (wo es um das Prinzip der Präzisierung bei der Lehrplanherstellung geht) oder die methodischen Anmerkungen zu den verschiedenen Aufsatzarten ebd., S.226 ff. Ein zusammenfassendes, recht positives Urteil über diese Lehrpläne findet sich in: H.HELMERS, Herstellung und Analyse..., a.a.O., S.35.
- 662 Didaktik ⁷72, S.298. Neben der Diskussion um den Helmersschen Literaturunterricht spielen in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzungen um seine Konzeption des neuen Lesebuchs als "literarisches Arbeitsbuch" eine gewichtige Rolle. Vgl. dazu H.HELMERS, Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch, in: ders. (Hg.), Diskussion um das deutsche Lesebuch, S.180-191, und ders., Geschichte des deutschen Lesebuchs, Stuttgart 1970. Zur Kritik an HELMERS' Konzeption vgl. H.GEIGER/J.VOGT, Literatur in der Schülerschule, a.a.O., und V.MERKELBACH, Sollen Lesebücher nach Gattungen oder nach Themen gegliedert werden, in: DD 6/71, S.372-383.
- 663 Didaktik ⁷72, S.303.
- 664 Ebd., S.309.
- 665 Ebd., S.298.
- 666 Th.W.ADORNO, Ästhetische Theorie, S.214.
- 667 Didaktik ⁷72, S.299. In den früheren Auflagen findet sich anstelle der informationstheoretischen Ästhetik eine Anlehnung an die Kayzersche und Staigersche Literaturtheorie (mit der Unterscheidung von Dichtung

und außerpoetischer Literatur (Didaktik 66, S.256)), welche z.B. eine Behandlung von Reklametexten in diesem Lernbereich ausschloß. Darum wurden diese auch unter der Rubrik "Sprachbetrachtung" abgehandelt (ebd., S.265).

- 668 Didaktik 72, S.299. Konsequenterweise stört eine an der Art der Kommunikation orientierte Texttheorie - das wäre wohl die adäquate Bezeichnung für HELMERS' Literaturbegriff - der Widerspruch von ästhetischer Literatur als Poesie und ihre Verwendung als Sammelbegriff für die verschiedenen Textsorten in keiner Weise, obgleich die Differenz noch in der Inkommensurabilität der Zwecke dieser Textsorten und dem Kunstcharakter der Dichtung aufscheint.
- 669 Ebd., S.300. M. CURTIUS, die ebenfalls mit der Subsumtion der Reklameliteratur unter den Oberbegriff ästhetische Literatur nicht einverstanden ist, muß von etwas anderem reden, wenn sie die Unverträglichkeit von Reklame und Dichtung nachweisen will, deren "Gegensätzlichkeit (...) ohne sozio-ökonomische Fragestellungen nicht abzuleiten ist" (M.G., Textanalyse und Literatur in Hochschule und Schule, in: DD 20/74, S.569). Als ob diese Gegensätzlichkeit der Gegenstände gerade in der Verkehrung HELMERS' nicht selber noch erschiene und erst aus einer gesellschaftstheoretischen Fundierung deduziert werden müßte!
- 670 H. HELMERS, Die 'Wahrheit' in der Dichtung, S.104 (ich zitiere nach dem Wiederabdruck bei G. WILKENDING (Hg.), Literaturunterricht, S.104-122).
- 671 Didaktik 72, S.301. Sogar demjenigen, der HELMERS' Rede von den gesellschaftlichen Funktionen für richtig hält, könnten Zweifel kommen ob der Geeignetheit der Dichtung zur Erreichung gerade dieser Zwecke. Denn "kritische Erkenntnis" zu vermitteln ist doch vielmehr Aufgabe der Wissenschaft und "neue Möglichkeiten menschlicher Existenz" zu entwerfen war und ist noch immer ein rege betriebenes Geschäft von Heilslehren und Religionen. Vgl. dazu auch R. GEISSLERS drei Leistungen der Kunst S.421 ff dieser Untersuchung.
- 672 H. HELMERS, Die 'Wahrheit' in der Dichtung, a.a.O., S.111.
- 673 Ebd., S.105 und S.107.
- 674 H. HELMERS, Moderne Dichtung im Unterricht, S.13. Damit unterscheidet sich HELMERS freilich kaum mehr von dem durch ihn so bekämpften Gesinnungsunterricht.
- 675 Zu Beginn der Sekundarstufe scheint HELMERS die Gefahr der "lyrischen Esoterik" besonders groß, aber er weiß schon ein Hilfsmittel, wie er die geforderte Gesellschaftlichkeit wiedergewinnt - indem er von etwas anderem redet: "Auf der Sekundarstufe I/1 wird die

Gefahr eines esoterischen Mißverständnisses des lyrischen Gedichts unter anderem dadurch vermieden, daß Querverbindungen zur Unterhaltungsliteratur (z.B. Schlagertexte) und zur Reklameliteratur im Unterricht gesucht werden! (Didaktik '72, S.333). Auf der Oberstufe wird es wiederum leichter "kritische Reflexion über die Lyrik als gesellschaftliches Produkt zu fördern", denn da sind der weite Bereich der Gedanken-lyrik" und innerhalb dessen besonders die "politische Lyrik" im Lehrplan vorgesehen (ebd., S.352), Gegenstände also, in denen die Gesellschaft unmittelbar als Thema diagnostiziert werden kann.

- 676 Didaktik '72, S.303. Zur Behandlung von 'Negativtexten' vgl. H.GEIGER/J.VOGT, a.a.O., S.310.
- 677 H.GEIGER/J.VOGT, a.a.O., S.301. Zu dieser seit den Tagen der antiautoritären Studenten- und Schülerbewegung wiederaufgebrochenen Kontroverse, ob insbesondere der Lektüreunterricht sich an den Bedürfnissen der Schüler, d.h. an ihren Leseinteressen orientieren solle oder nicht - die immerhin die Beschäftigung mit Trivialliteratur in der Schule stimuliert hat - vgl. besonders die Schriften Malte DAHRENDORFS, des wohl prononciertesten Vertreters jener Position, die die Lesemotivation der Schüler zum Ausgangspunkt nimmt: M.D., Leseerziehung oder literarästhetische Bildung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge (WPB) 1969 V, S.265-277, wiederabgedruckt in: G.WILKENDING (Hg.), Literaturunterricht, 1972 und in: R.DITHMAR (Hg.), Literaturunterricht, 1973. - Ders., Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption, in: DD 6/71, S.302-313. - Ders., Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips, in: J.VOGT (Hg.), Literaturdidaktik, S.253-257. Vgl. auch U.BUSKE, Brecht ist keine alternative zu Jerry Cotton, in: b.e 1973 X, S.30-34, der geradezu paradigmatisch das Dilemma einer Position dokumentiert, welche die Bedürfnisdurchsetzung (in Form der Leseinteressen, von ihm "Lesewirklichkeit" genannt) propagiert, zugleich aber von der Bestimmung dieser Bedürfnisse durch die gesellschaftlichen Verhältnisse eine Ahnung hat und darum den freilich widersinnigen Gegensatz von objektiven und subjektiven Bedürfnissen konstruieren muß, um endlich auf unerforschliche Weise von den einen (subjektiven) zu den anderen (gerechtfertigten, objektiven) zu gelangen: "Um Texte beurteilen und das Verhalten gegenüber Texten angemessen einrichten zu können, benötigt der Schüler einen Begriff der eigenen objektiven Interessen. Diesen Begriff ausgehend von den subjektiven Interessen zu entwickeln, ist Aufgabe jeden Unterrichts (...)" (ebd., S.33). Eine ähnliche Position vertreten die RRD Hessen '72, vgl. S.160f dieser Untersuchung.

- 678 Didaktik ⁷72, S.301.
- 679 Ebd., S.303, vgl. auch H. HELMERS, Die 'Wahrheit' in der Dichtung, a.a.O., S.122.
- 680 H. HELMERS, Die 'Wahrheit' in der Dichtung, a.a.O., S.115. Vgl. zu dieser Epocheneinteilung, die sehr an ULSHÖFERS "evolutionär-revolutionäre, nachbürgerliche und nachmarxistische Didaktik" erinnert (R.U., Politische Bildung im Deutschunterricht, a.a.O., S.17), die Schlusssentenz seines didaktischen Werkes, wo, was die literarische Bildung anlangt, von "Tendenzen zur Emanzipation aus spätbürgerlichen Bedingungen" die Rede ist (Didaktik ⁷72, S.372).
- 681 Vgl. Fn. 536 und 583 dieses Kapitels. Ein paar Schlagzeilen mögen die Frucht- wie auch Endlosigkeit dieser Debatte beleuchten:
HELMERS lasse seinen Literaturunterricht "doch in der Affirmation des Bestehenden enden" (G. BAUER, Didaktik ohne Mut..., a.a.O., S.95). U. DUSKE, der den Widerspruch zwischen Erziehungswert der literarischen Inhalte und dem Formalismus der gegenstandsspezifischen Konstruktion des Lehrplans nicht wahrzunehmen vermag (nur letzteren hat er im Visier), unterstellt HELMERS gar böse Absicht: Der 'positivismus' Helmers entpuppt sich als schlichter Versuch der Übertölpelung" und beantwortet die Frage, wer denn übertölpelt werden solle, mit: "jene, die Helmers reden vom 'emanzipatorischen Literaturunterricht' ernst nehmen" (a.a.O., S.32). Dagegen setzt HELMERS: "Es besteht (...) die Gefahr, daß der schwärmerische Ansatz zum Sammelbecken fortschritts-hemmender Kräfte wird" (H.H., Schwärmerei oder Aufklärung, a.a.O., S.301) oder: "Der objektive Wertungszusammenhang dieser scheinreformerischen Bewegung ist klar: Es sollen progressive Energien aufgefangen werden (...)" (H.H., Reform oder Scheinreform, a.a.O., S.18).
- 682 Didaktik ⁷72, S.304. In der dritten Auflage war der Aufbau des Lehrplans noch enger an das Lernziel "Verstehen" gekoppelt, führte aber noch nicht die epochale Einteilung als Strukturelement ein (Didaktik ³69, S.282). Zum unter allen Helmers-Kritiken selten fehlenden Formalismusvorwurf vgl. das weite Spektrum von der polemischen Formulierung G. VOGTs, HELMERS gehöre zu den "formalistischen dunkelmännern" (G.V., Literaturunterricht..., a.a.O., S.19) bis hin zu D. SEITZ, welcher ihm nicht Formalismus schlechthin, sondern nur einen falschen Formbegriff vorhält (D.S., Zur gegenwärtigen Diskussion..., a.a.O., S.88).
- 683 Didaktik ⁷72, S.305. In seiner Verteidigung gegen BAUER und MERKELBACH geht er in diesem Punkte sogar

zum Angriff über, indem er seinen Kontrahenten die Staigersche Gattungspoetik unterschiebt: "Dabei basiert die schwärmerische Theorie im Grunde auf den konventionellen Germanistik, die mit Emil Staiger die erkenntniseffektive Frage nach Lyrik, Epik und Dramatik verschoben hat auf die ineffektive Frage nach dem 'Wesen' des Lyrischen, des Epischen, des Dramatischen" (H.H., Schwärmerei oder Aufklärung, a.a.O., S.296).

684 Ebd.

685 Vgl. Th.W.ADORNO, Ästhetische Theorie, S.211 (Form als sedimentierter Inhalt) und S.296 ff (Gattungen, Stil). - G.LUKACS, Ästhetik in vier Teilen, II.Teil, Neuwied 1972, S.156 ff. Vgl. auch H.SCHLAFFER: "In diesem Sinne (nach R.ALEWYN, Anm.v.V.) sind 'lyrisch', 'dramatisch', 'episch' poetische Grundhaltungen, aber keine Gattungen; ebensowenig sind Roman, Drama, Sonett, Elegie Gattungen, sondern nur Formen. Dagegen gelten diesem historisch-konkreten Verständnis der Pikaeroman, die Burleske, die Idylle, das Lehrgedicht als Gattungen" (H.Sch., Musa locosa, Stuttgart 1971, S.4).

686 Didaktik 772, S.305.

687 G.BAUER, Helmers Literaturunterricht, a.a.O., S.195. Im übrigen verfährt z.B. auch E.WOLFRUM bei der Einteilung seines "Taschenbuchs des Deutschunterrichts" nach derartigen gattungspoetischen Gesichtspunkten.

688 Didaktik 772, S.306. Als positive Leistung dieses Einteilungsschemas hebt R.GEISSLER hervor, daß im Unterschied zu manch anderer Konzeption "auch der Roman einen größeren Raum einnimmt (R.G., Der Roman im Unterricht, in: E.WOLFRUM, Taschenbuch, S.323).

689 B.HÜPPAUF, Über Literaturgeschichte im Deutschunterricht, a.a.O., S.123. Zu den Verstehensketten meint er: "Als letzte Bereicherung der Verstehens-Kette auf der Oberstufe führt Helmers moderne und althochdeutsche Dichtung an! Die traditionellen Epochen-einteilungen, die Gattungen werden unbefragt als Einteilungskriterien für den Deutschunterricht übernommen. Er bleibt bei der Beliebigkeit eines, modern drapierten, Kanons von althochdeutscher zu moderner Dichtung, deren einzige Gemeinsamkeit im Nationalen liegt" (ebd., S.122f.). Im übrigen baut auch ULS-HÖFER auf der Oberstufe seinen Unterricht nach Gattungen und Epochen auf (R.U., Organisation des Literaturunterrichts auf der zu reformierenden Oberstufe, in: DU 1974 IV, S.19).

690 Didaktik 772, S.309, vgl. H.HELMERS, Die 'Wahrheit' in der Dichtung, a.a.O., S.104.

- 691 D.ARENDT, Literaturdidaktik als Fachwissenschaft, a.a.O., S.240.
Eine dritte Position in diesem Streit um die Autonomie einer wissenschaftlichen Didaktik, ebenfalls explizit gegen HELMERS vorgetragen, nimmt D.HARTH ein, wenn er die akademische Literaturkritik nicht von ihren praktischen Aufgaben entbunden wissen will. Damit hat er freilich die Didaktik von ihrem Dilemma, vor der Erkenntnis ihrer Gegenstände sich besonders um deren Bildungswert sorgen zu müssen, befreit, allerdings um den Preis ihrer Existenz, andererseits aber gerade das Problem, an dem die Didaktik bislang scheiterte, wieder der Literaturwissenschaft aufgehalst (D.H., Kritik der literarischen Bildung, a.a.O., S.73).
- 692 Didaktik ⁷72, S.309.
- 693 Ebd. Daß sich die Helmersche autonome Literaturdidaktik auf dem schmalen Pfad zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik bewegt, verdeutlicht die gegenseitige Korrektur der beiden Pole, die den Schwebezustand der Literaturdidaktik gewährleisten soll, indem sie "einseitige Betrachtungsweisen" verhindert. Die Literaturdidaktik soll die Didaktik vor der Gefahr allzu starker "Pädagogisierung" bewahren, wohingegen die Didaktik eine "esoterische Haltung" der nur literaturwissenschaftlichen Betrachtung verhindern soll. Ein bißchen Pädagogik und ein bißchen Esoterik (von beiden aber nicht zuviel) ist also das Rezept, nach dem HELMERS seine Literaturdidaktik herstellt (vgl. ebd., S.310).
- 694 G.BAUER, Helmers Literaturunterricht, a.a.O., S.198.
- 695 Vgl. G.BAUER, Didaktik ohne Mut..., a.a.O., oder auch H.HARTWIG, Man sollte die 'Glocke' wieder lesen, in: DD Sonderbd. 1972, bes. S.68f. Auch verschiedene Beiträge des sog. Bremer Kollektivs in "Diskussion Deutsch" gehören hierher. Eine extreme Position innerhalb der Auffassung, Literatur und ihren Unterricht für die Veränderung der Gesellschaft zu funktionalisieren, nimmt H.LETHEN ein, der in der Literatur ausschließlich ein Identifikationsobjekt für den Leser erblickt. Seine Hauptthese zur Funktion der Literatur lautet: "Wird Literatur begreifbar gemacht als das sinnlich erfahrbare Abbild gesellschaftlicher Praxis, das durch Identifikation vorstellungsweise zum Handlungsspielraum der eigenen Praxis werden kann, dann kann Literatur mit dem Einblick in die Veränderbarkeit der geschichtlichen Gewaltverhältnisse, die 'Lust an der Lösbarkeit von Widersprüchen' (Brecht) (nicht die Lust an der Lösung von Widersprüchen, Anm.v.V.) vermitteln und vernünftige Perspektiven der eigenen Praxis erschließen" (H.L., Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht der Oberschule, in: W.GIRNUS u.a., Von der

kritischen zur historisch-materialistischen Literaturwissenschaft (≙ Materialistische Wissenschaft 2), Berlin 1971, S.90). Man kann dabei nur hoffen, daß möglichst wenige Schüler ihren Handlungsspielraum auf diesem Nachahmungswege getestet haben, sie hätten sonst schmerzlich-sinnlich erfahren, daß die Veränderung der Verhältnisse zuerst nicht eine Sache des Herzens, sondern des Kopfes ist.

- 696 "Die Linguistisierung des Deutschunterrichts hat gegenwärtig in schönem Gleichlauf mit Entwicklungen in der Fachwissenschaft selbst, die Phase der Pragmatisierung erreicht"(D.WUNDERLICH, Lernziel Kommunikation, in: DD 23/75, S.363).
Zu den Adaptationsversuchen der generativen Grammatik vgl. die zweite Hälfte der Aufsätze in H.RÜTZER (Hg.), Zur Didaktik der deutschen Grammatik, bes. ab S.267. Wenn ich recht sehe, so ist der Begriff Linguistisierung erstmals von Utz MAAS auf dem Trierer Germanistentag 1973 in kritischer Absicht gebraucht worden (vgl. auch B.WEISGERBER, Theorie der Sprachdidaktik, S.181).
- 697 Stellvertretend seien genannt: H.SCHWENK, Zur Theorie des Sprachunterrichts im Fach Deutsch, a.a.O., das gesamte Heft DU 1974 II "Sprachtheorie und Grammatikunterricht II" sowie das 23.Heft von DD "Sprache als soziales Handeln" (= DD 23/75).
- 698 K.BÜNTING/D.C.KOCHAN, Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg 1973 (= im folgenden: KOCHAN, Deutschunterricht). Ein leicht veränderter Auszug aus dem von D.C.KOCHAN verfaßten Teil findet sich unter dem Titel "Sprachdidaktik und kommunikative Kompetenz" in: b:e 1973 X, S.16-22. - D.C.KOCHAN u.a., Sprache und Sprechen. Ein Arbeitsmittel zur Sprachförderung, Hannover 1971 ff. Vgl. dazu die recht scharfe Kritik WUNDERLICHs, Lernziel Kommunikation, a.a.O. und jene von S.GLAUBER u.a., Sprachunterricht gleich Linguistik, bes. S.83-96 (dort finden sich auch kritische Analysen zu drei weiteren "linguistisierten" Sprachbüchern). Zur in "Sprache und Sprechen" verwendeten Grammatiktheorie meint P.EISENBERG: "Wer eine Grammatik nach den Prinzipien von 'Sprache und Sprechen' lernt, weiß nach Ansicht des von der Theorie Überzeugten Linguisten nicht, was er eigentlich gelernt hat" (P.E., a.a.O., S.13). Im selben Heft der Berliner Zeitschrift "Das Argument" findet sich auch, besonders was den von D.C.KOCHAN verfaßten Teil von "Linguistik und Deutschunterricht" anlangt, ein Muster einer unkritischen Rezension: H.G.HÖLSKEN/W.W.SAUER in: Argument 95/1976, S.122-124.
- 699 KOCHAN, Deutschunterricht, S.127.
- 700 Ebd., S.126.
- 701 Ebd., S.125, vgl. auch S.167f.

- 7o2 Ebd., S.163, zu den "objektiven" Bedürfnissen vgl. Fn.677 dieses Kapitels.
- 7o3 KOCHAN, Deutschunterricht, S.127. Dem korrespondiert die Verachtung des Sprachdidaktikers für die von ihm benutzte Theorie: "Vor dem Hintergrund des Angebots der Linguistik ist zwar wichtig, was die Sprachdidaktik auswählt, entscheidender noch, was sie daraus macht" (ebd., S.129).
- 7o4 Ebd., S.127f.
- 7o5 Ebd., S.131.
- 7o6 Ebd., S.163.
- 7o7 Insofern ist auch der Argumentation des Hamburger Autorenkollektivs (S.GLAUBER u.a, Sprachunterricht gleich Linguistik, bes. S.44 ff) zu widersprechen, welche speziell im Fall der Linguistisierung den Schulbuchverlagen und ihrem Konkurrenzkampf eine bestimmende Rolle zuspricht. Zum einen war es schon immer, also auch im Falle der Produktion der modernen Sprachbücher, deren Geschäft, zu 'didaktisieren', d.h. den jeweils von den Wissenschaften angebotenen Lehrstoff zu 'verstümmeln'. Zum anderen waren auch im Falle der linguistisierten Sprachbücher die Produkte des Konkurrenzkampfes der Verlage der Genehmigungspflicht durch die Kultusbürokratien nicht entzogen. So bleibt als einziger Unterschied zur Situation auf dem Sprachbuchmarkt vor der Linguistisierung möglicherweise das Faktum festzuhalten, daß die Lehrer, die mit diesen Büchern umzugehen hatten, von ihrer eigenen Ausbildung her ganz und gar unvorbereitet diese Aufgabe bewältigen mußten. Aber auch für diese Situation finden sich Parallelen in der jüngeren Geschichte des Deutschunterrichts, man denke nur an den Wechsel von regelgrammatisch beeinflussten Sprachbüchern zu solchen, die der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft verpflichtet waren.
- 7o8 H.SCHWENK, a.a.O., S.178. Diese Bezeichnung ist per se widersinnig, bezieht sich doch Performanz auf den je konkreten, besonderen Sprachgebrauch, wohingegen Modelle sich dadurch auszeichnen, daß sie gerade Abstraktionen von konkreten Phänomenen schematisch zur Anschauung bringen.
- 7o9 KOCHAN, Deutschunterricht, S.138 ff (HABERMAS), S.141 ff (BADURA), S.143 ff (WUNDERLICH) und S.145 ff (HYMES).
- 71o J.HABERMAS, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, a.a.O. Zur Relevanz dieser Auseinandersetzung vgl. den Klappentext, mit dem der Suhrkamp-Verlag den ersten von einigen Supplement-Bänden anpries: "Kaum ein anderes Buch dürfte in den

letzten Jahren eine solche Resonanz quer durch die Sozialwissenschaften gefunden haben, wie der Theorie-Diskussionsband, in dem Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (...) stritten. Die Diskussion über diese Kontroverse ist nicht nur in der Soziologie aufgenommen (...) worden, sondern auch im Bereich der Politikwissenschaft, der Pädagogik und der Linguistik! (F.MACIEJEWSKI (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Theorie-Diskussion Supplement I, Frankfurt 1973 a.a.O.). In der Kritik an HABERMAS und WUNDERLICH folte ich weitgehend den entsprechenden Ausführungen von Karl HELD, a.a.O., bes. S.97 ff und S.124 ff.

- 711 J.HABERMAS, Vorbereitende Bemerkungen..., a.a.O.,S.101.
- 712 Vgl. ebd., S.102f.
- 713 Ebd., S.105.
- 714 K.HELD, a.a.O.,S.126.
- 715 J.HABERMAS, Vorbereitende Bemerkungen..., a.a.O.,S.111f.
- 715a Ebd., S.131 und S.133.
- 716 Ebd., S.141.
- 717 D.WUNDERLICH, Lernziel Kommunikation, a.a.O.Der Vorwurf gegen D.C.KOCHAN, er schreibe ja nur ab, verdankt sich WUNDERLICHs ureigenstem Interesse: die KOCHAN angekreideten Zitate stammen allesamt von WUNDERLICH (ebd., S.264).
Von den Schriften WUNDERLICHs seien besonders genannt: D.W., Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, in: DU 1970 IV, S.5-41,und D.WUNDERLICH/U.MAAS, Pragmatik und sprachliches Handeln, a.a.O. (bes. Teil B).
- 718 KOCHAN, Deutschunterricht, S.143.
- 719 K.HELD, a.a.O.,S.99.
- 720 Ebd., S.100. Zu guter Letzt wird gar noch der eingangs behauptete mentale Charakter der Sprache von WUNDERLICH aufgelöst, insofern er dem Problem der Sprachcodes mit mengenalgebraischen Mitteln auf die Spur kommen will (vgl. KOCHAN, Deutschunterricht, S.145).
- 721 KOCHAN, Deutschunterricht, S.148.
- 722 Vgl. ebd., S.207 ff.
- 723 Ebd., S.150.
- 724 Ebd. KOCHAN zitiert aus U.MAAS/D.WUNDERLICH, a.a.O.,S.117.

- 725 KOCHAN, Deutschunterricht, S.168. Diesem Trend der Zeit fügen auch Unternehmungen, die von sich behaupten, "ansätze zu einer exemplarischen kritik bürgerlicher wissenschaft" bereitzustellen und die über die hier dargestellte Position hinaus "den begriff kommunikation" gar so weit fassen, "daß er den begriff der arbeit umgreift" (S.JÄGER/ R.KÜCHLER, Fast menschliche kommunikation, in: DD 22/75, S.173 und S.175).
- 726 KOCHAN, Deutschunterricht, S.153. Wie diese täuschende Absicht mit dem Instrumentarium der Bindestrich-Linguistiken ermittelt werden soll, wird nicht mitgeteilt.
- 727 KOCHAN, Deutschunterricht, S.154.
- 728 Das Beispiel - diesmal nach REHBEIN - lautet:
 "/1/ (Gerda war mit ihrer Freundin einkaufen und hat sich verspätet, obwohl sie versprochen hatte, zum Mittagessen zurück zu sein)
 /1a/ Mutter: 'Es ist zehn nach vier!'
 /1b/ Gerda: 'Die hatten alle nichts!'
 /1c/ Mutter: 'Warum hast du nicht anrufen?'
 /1d/ Gerda: 'Wir hatten keinen Hunger.'"
- Der Kommentar dazu, nachdem ein Schaubild nach LABOV den Zusammenhang verdeutlichen sollte, lautet:
 "/1c/ ist nicht nur zu verstehen als Wiederholung des Vorwurfs (...) sondern auch eine Erklärung und Beurteilung der vorangegangenen Handlung von Gerda (...) Ebenso steht es mit der Antwort Gerdas /1d/, in der ein anderer Umstand der vorausgehenden Aktion rekonstruiert, thematisiert und als taugliches Gegenargument beurteilt wird, mit der die kommunikative Handlung 'Rechtfertigung' wiederholt werden kann, da offensichtlich das erste Argument /1b/ diese kommunikative Handlung nicht effektiv ausgeführt hatte."
 (Ebd., S. 155f).
- Für den Sprechakttheoretiker ist Rechtfertigung gleich Rechtfertigung, die Inkommensurabilität der Äußerungen /1b/ und /1d/ kommt gar nicht in den Gesichtskreis, da beide der Form der Antwort genügen. Ein Urteil über den Sachverhalt kommt demgemäß nicht zustande, außer daß Gerda eine neue Strategie eingeschlagen hat, daß aber der für das unterlassene Telefonat angeführte Grund (kein Hunger) gar nichts mit dieser Unterlassung zu tun hat, sondern sich ebenso wie /1b/ auf das Versäumen des Mittagessens bezieht, eines der beiden Argumente also als Scheingrund fungiert, kommt dem Didaktiker nicht mehr in den Sinn, wenn er sich einmal um die Ebene der Sprechhandlungen als Regel, die den Zusammenhang von Äußerungen konstituiert, und nicht um den tatsächlich zur Sprache kommenden Inhalt kümmert.
- 729 Ebd., S.157.

- 730 Ebd., S.168, vgl. auch das Schema der drei Reichweiten kommunikativer Kompetenz, ebd., S.148.
- 731 Ebd., S.160.
- 732 Ebd., S.167.
- 733 Ebd., S.209, woran sich die von OEVERMANN erhobene Forderung schließt: "Eine Transformationsgrammatik Chomskyscher Prägung muß daher dringend für die deutsche Sprache geschrieben und für Unterrichtszwecke adaptiert werden" (Ebd.)
- 734 KOCHAN, Deutschunterricht, S.212.
- 735 Vgl. dazu neuerdings P.EISENBERG, der KOCHAN vorhält, "das die Lernziele wiederum über ein 'didaktisiertes' Theoriekonglomerat erreicht werden sollen, gebildet aus miteinander durchaus unverträglichen Theorien" (a.a.O., S.15).
- 736 KOCHAN, Deutschunterricht, S.213.
- 737 B.WEISGERBER, Theorie der Sprachdidaktik, S.184. Auch WUNDERLICH spricht von "quasi-anschaulichen Satzbäumen" (D.W., Lernziel Kommunikation, a.a.O., S.263).
- 738 E.HAUERIS/O.HOPPE, Aufsatz und Kommunikation, Düsseldorf 1972, S.64, zit. nach R.ULSHÖFER, Die Theorie der Schreibakte und die Typologie der Kommunikationsmuster oder Stilformen, in: DU 1974 I, S.7.
- 739 W.INGENDAHL, Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation, Düsseldorf 1972 (= im folgenden: Aufsatz-erziehung), S.149, vgl. auch seinen Aufsatz mit demselben Titel in: DU 1970 V, S.5-15. Zur Situation der modernen Aufsatzdidaktik vgl. W.HERRMANN, Die Krise der Aufsatzdidaktik, a.a.O., dort finden sich auch weitere Literaturangaben.
- 740 Aufsatzerziehung, S.10.
- 741 Ebd., S.9. INGENDAHL nimmt diesem Widerspruch freilich sogleich die Schärfe, wenn er seine Ausführungen mit der Interpretation des Kant-Mottos beginnt: "Wer wie Kant weiß, daß das größte Problem der Erziehung in der Kultivierung der Freiheit besteht (...)" (ebd.), wobei ihm darüberhinaus noch eine philologische Ungenauigkeit unterläuft. Denn KANT spricht in seiner Vorlesung über Pädagogik nicht von dem größten Problem der Erziehung, vielmehr heißt es dort (in der Einleitung): "Eines der größten Probleme der Erziehung ist (...)" (I.KANT, Über Pädagogik, in: Werke in 10 Bden. Hg. W.WEISCHÉDEL, Darmstadt 1968 (WBG), Bd.10, S.711.).

- 742 Ebd., S.12f. Der Gegensatz von Subjektivität und Individualität kann allerdings nur künstlich erzeugt werden, indem nur letzterer die gesellschaftliche Bestimmtheit zugesprochen wird. Dabei zeigt z.B. die Rede von den manipulierten subjektiven Interessen immer schon an, daß 'auch' diese von gewissen gesellschaftlichen Faktoren bestimmt werden.
- 743 Ebd., S.13. Das Bild von der Sisyphus-Arbeit bei der Beschreibung des Weges, auf dem Ideale verfolgt werden, führt leicht in die Irre. Denn was liegt für denjenigen, der die Unerreichbarkeit seiner Ziele zum Programm erhoben hat, was liegt für den Idealisten näher - nimmt er sein Programm ernst - als sich von jeglicher Tätigkeit auf dieses Ziel hin zu suspendieren. Der von INGENDAHL in seiner Humboldt-Exegese zitierte C.MENZE hält darum bereits das "Streben nach der alle Besonderungen zusammenschließenden Objektivität für unerreichbar" (ebd., S.13).
- 744 Aufsatzerziehung, S.13.
- 745 Ebd., S.14.
- 746 Ebd., S.17, vgl. S.16.
- 747 Ebd., S.18. Vgl. dazu auch HUGO STEGERS Diktum: "Es ist noch nicht empirisch nachgewiesen, daß die Welt nicht durch Worte verändert werden könne", zit. nach D.HOMBERGER, Sprachliche Übungsformen im Deutschunterricht, in: DD 7/72, S.7.
- 748 Aufsatzerziehung, S.19.
- 749 Ebd., S.30.
- 750 Ebd.
- 751 Ebd., S.31ff.
- 752 Vgl. bes. S.41. Die Behauptung freilich, daß "Wygotskis Untersuchungen die Richtigkeit des in der Sprachdidaktik schon lange angenommenen Werts des Grammatikunterrichts für die geistige Entwicklung des Kindes" ergeben hätten (ebd., S.41), erweist sich angesichts der neueren Kritik an der Linguistisierung des Deutschunterrichts schlicht als Wunschvorstellung.
- 753 Ebd., S.49
- 754 Ebd. Dabei ist allerdings anzumerken, daß neben dieser Art Verballhornung durchaus vernünftige Aussagen über das tatsächliche gesellschaftliche Defizit der restringierten Sprecher stehen, vgl. z.B. S.51.

755 Ebd., S.20.

756 Ebd., S.55. INGENDAHL - das verdeutlicht nicht nur die eigentlich folgenlose Adaption der sprachpädagogischen Ansichten LOCHs - ist ein wahrer Meister im Ausstaffieren seiner im wesentlichen auf der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft basierenden Konzeption mit wissenschaftlichen Autoritäten fast jeglicher Couleur. Eine von CHOMSKY vorsichtig in einer Fußnote formulierte Selbstkritik, daß möglicherweise die "Konzeption der universalen Grammatik als einem angeborenen Schematismus nur als eine erste Approximation Gültigkeit hat" (N.Ch., Sprache und Geist, S.146), gereicht ihm sogleich zum Beleg für die Richtigkeit des von ihm favorisierten "linguistischen Relativitätsprinzips" Whorfscher Provenienz (Aufsatzerziehung, S.56f)..Vgl. zu dieser Haltung auch die m.E. unbegründete Bevorzugung der Stufen der Schleiermacherschen Hermeneutik gegenüber dem Stufenmodell der antiken Rhetorik für seine Methodik der Gestaltungslehre, a.a.O.,S.92f.

757 Ebd., S.61. Als Beispiel für besonders auf Kreativität abzielende Aufsatzerziehung wäre vor allem die Tradition des freien Aufsatzes und seine Propagierung durch die Reformpädagogik zu nennen.

758 Ebd., S.63.

759 Ebd., S.63f. Ähnliche Bestimmungen finden sich im Lernbereich "Gestaltungsversuch" des BP Hessen '69, vgl. S.158 ff dieser Untersuchung.

760 Aufsatzerziehung, S.72.

761 Ebd.,S 73f.

762 Ebd., S.75. Zur Unterscheidung verbal+extraverbal vgl. die entsprechenden Bemerkungen zu KOCHANs Modell der kommunikativen Kompetenz S.393f dieser Untersuchung.

763 Aufsatzerziehung, S.75.

764 Ebd., S.95.

765 Vgl. die Anwendung der Dependenzgrammatik ebd.,S.129f.

766 Ebd., S.115.

767 Ebd., S.120.

768 Ebd., S.141.

- 769 Ebd., S.142. INGENDAHL bezieht sich auf E.HUSSERLs Logische Untersuchungen, Bd.II, Untersuchung I, bes. §§ 12/13, und F.de SAUSSURE, Grundfragen, bes. 1.Teil Kapitel I, §§ 1-3.
- 770 Aufsatzerziehung, S.142. Zur Charakterisierung des Sprachzeichens, welche die Möglichkeit, daß Sprache nicht Zeichen sei, gerade ausschließt vgl. G.W.F.HEGEL, Enzyklopädie § 458, in: Werke Bd.10, S.270.
- 771 Aufsatzerziehung, S.142.
- 772 Ebd., S.142f. Sogar die Bezeichnung derselben Person einmal als 'Liebster' und einmals als 'Altes Scheusal' deutet auf Besonderheiten, Merkmale des Objekts, welche es in die Beziehung der Sympathie oder Antipathie zu anderen Personen treten lassen.
- 773 Ebd., S.145, Den Zusammenhang von auf "Sollen" gerichteter heuristischer Grundfunktion der Sprache, Bedeutung im eben erörterten Sinn und Konnotation mag folgende Textstelle verdeutlichen:
 "Konnotativ ist vielmehr eine Schreibweise, die die Allgemeinheit der verwendeten Sprachmittel bewußt werden läßt, bei der der Leser mehrere Besondere im Horizont der sprachlichen Konstituierungen erfahren kann, obwohl der Anlaß von einem Besonderen ausgeht, aber von ihm abstrahiert (...). Ihre Bedingungen gehen, wenn überhaupt umgeschaffen in die Erfassungsweise ein und zeigen das allgemeine Bild einer Erkenntnismöglichkeit. Meist werden konnotative Texte als eine sprachliche Verwandlung eines Erfahrbaren bewertet werden (...). Jede Verwandlung (...) ist durch die notwendige sprachliche Transformation ein Allgemeiner machen einer gegebenen Realsituation, weil durch das Abheben vom unmittelbar Gegebenen eine Position erreicht wird, von der aus mindestens zwei Realsituationen vorstellbar werden (...)"(ebd., S.151).
 Auch der Rekurs auf BARTHES' "Assoziationsfelder" zur Beschreibung der linguistischen Bestimmung von Konnotation macht deutlich, daß die Erkenntnis, die auf das "Sollen" gerichtet ist, wenig mit Erkenntnis (vor allem der gegebenen Situation), recht viel aber mit Spekulation und Utopie zu tun hat (vgl. ebd., S.153).
- 774 Im Gegensatz zu INGENDAHL hält aber IVO überhaupt nichts von einer objektiven Gestaltungsweise, wenn er am herkömmlichen Aufsatzunterricht die Tatsache kritisiert, daß die persönliche Meinung den allgemeinen Erkenntnissen untergeordnet ist (H.I., Die persönliche Meinung..., a.a.O., S. 36 ff).
- 775 Aufsatzerziehung, S.145. Fünfzehn Seiten nach dieser Feststellung hat sich die Konnotation von der besondern Sprechweise über bestimmte Gegenstände zu etwas ganz anderem entwickelt, zur Fassung des Allgemeinen in den vielen Einzelfällen (vgl. ebd., S.160).

- 776 Ebd., S.150. In den beiden von INGENDAHL angeführten Beispielen von 'König Kunde' und Warenkauf bringt bemerkenswerterweise die konnotative Darstellung mehr Erkenntnis über den Charakter dieser Gesellschaft als die 'sachliche' Beschreibung (vgl. ebd., S.154 und S.155). Die darin ausgedrückte Quintessenz lautet: In einer Gesellschaft, die sich nach Angebot und Nachfrage richten soll, wird nur das zahlungskräftige Bedürfnis befriedigt. Ist der Konsument nicht mehr zahlungsfähig, ist es auch mit seiner hofierten Rolle als 'König Kunde' vorbei.
- 777 Ebd., S.148, vgl. auch S.159.
- 778 Vgl. ebd., S.73.
- 779 Ebd., S.159f.
- 780 Zu H.GLINZ vgl. J.JUHÁSZ, Sprachliche Einheiten - Linguistische Begriffe, in: H.SITTA/K.BRINKER (Hg.), a.a.O., S.192. Zu KOCHAN vgl. ders., Deutschunterricht, S.153.
Zur Kritik der Versuche, "'Poesie' linguistisch zu definieren" vgl. J.DITTKRIST, Textwissenschaft als Neopositivismus, in: DD 21/75, bes. S.59 ff. Eine Bestandsaufnahme der Textlinguistik liefert Ch.SCHWARZE, Zu Forschungsstand und Perspektiven der linguistischen Textanalyse, in: LuD 15/73, S.218-231. Eine Bibliographie zu diesem Thema findet sich bei M.SCHERNER, Text und Sinn, in: DU 1972 III, S.66-68.
- 781 R.GEISSLER, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1970 (= im folgenden: Prolegomena). Das erste Kapitel "Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft" ist wiederabgedruckt in: G.WILKENDING (Hg.), Literaturunterricht, S.69-79, das vorletzte Kapitel "Wozu Literaturunterricht" findet sich in fast unveränderter Form in der Startnummer von "Diskussion Deutsch" (DD 1/70, S.3-15) sowie bei H.DITHMAR (Hg.), Literaturunterricht, S.69-83.
- 782 H.IVO, Selbstverteidigung eines Lehrstuhlinhabers, in: DD 1/70, S.67-79, hier S.68 und S.75. Vier Jahre später bekräftigt Brigitte RÖTTGER dieses Urteil, wenn sie feststellt, daß "hinter Geißlers Position (...) neuere Arbeiten mit guten Gründen kaum zurückfallen (können)" (B.R., a.a.O., S.48). Vgl. auch H.IVO, Die politische Dimension des Deutschunterrichts, in: DD Sonderbd. 1973, S.8).
- 783 H.KAISER, Zu einer hermeneutischen Literaturdidaktik, in: DD Sonderbd. 1974, S.17. In dieser Allgemeinheit trifft KAISERS Auffassung nicht zu. Bereits in dieser Untersuchung ist gezeigt worden, daß z.B. auch ULSHÖFER auf die Hermeneutik als Fundament seines Literaturunterrichts zurückgreift, freilich auf die Diltheysche Variante. Die Bemerkungen

- Christa BÜRGERs finden sich in: Chr.B., Elemente zu einer kritischen Literaturdidaktik, in: DD Sonderbd. 1974, S.44 und S.47.
- 784 Prolegomena, S.11, wobei der Hinweis auf die Vielzahl vorgebrachter Meinungen - wäre er zu Ende gedacht - gerade eine Kritik des Methodenpluralismus, für den auch GEISSLER votiert, implizierte.
- 785 Prolegomena, S.19.
- 786 Ebd., S.21.
- 787 Ebd., S.89.
- 788 Ebd., S.21f.
- 789 Ebd., S.23.
- 790 Ebd.
- 791 Ebd., S.24. Auch die Variante der Literaturwissenschaft, die sich vor allem den Leser-Aspekt zum Hauptbetätigungsfeld erkoren hat, entspricht nicht GEISSLERs Vorstellungen. Nicht zu Unrecht kritisiert er beispielsweise an FÜGENs literatursoziologischem Versuch die isolierte Betrachtung der einzelnen Momente, die seiner Meinung nach wohl "Teilaspekte verdeutlichen, (...) aber noch nicht die Sache (treffen)"(ebd.,S.23).
- 792 Ebd., S.24. Zur Kritik der Rezeptionsästhetik vgl. Th.W.ADCRNO, Ästhetische Theorie, S.206.
- 793 Bereits MERKELBACH hat angemerkt, daß GEISSLER in seiner Verstehenslehre weniger eine selbständige Literaturdidaktik entwickelt als eine "Literaturwissenschaft, die ihren Gegenstand stets 'publikumsbezogen' reflektiert" (V.M.Didaktik als Fachwissenschaft, a.a.O.,S.213). Vgl. dazu auch H.IVO, Selbstverteidigung..., a.a.O.,S.76.
- 794 H.RIEMENSCHNEIDER,Ansätze zu einem kritischen Literaturunterricht...,S.69. Der Zweck, den RIEMENSCHNEIDER mit diesem subjektivistischen Rückzug auf die Meinung des Rezipienten (Schülers) verfolgt, ist bereits als Lebenshilfe-Erziehung erörtert worden. Diese Variante macht es sich freilich bei der unterrichtlichen Umsetzung besonders leicht. Hat sie doch nicht mehr einen - wie auch immer ermittelten - Sinn des Kunstwerkes an die Schüler weiterzugeben; vielmehr geschieht dies, fast möchte man einfügen: je nach individueller Stimmungslage, durch den Rezipienten selbst: "So ist Dichtung im Unterricht nicht mehr allein Wirklichkeit 'sui generis', die aus sich heraus erzieht. Durch die vom Schüler gezeugte Be-

deutung wird sie ein Teil seiner Wirklichkeit. Literatur bietet nicht Lebenshilfe und Welterhellung durch ihre Form und Aussage, vielmehr lernt der Schüler sich des Kunstwerks als Werkzeug zur Lebenshilfe und Welterhellung zu bedienen, eben dadurch, daß er selbst es ist, der ihm die Bedeutung gibt! (Ebd., S.7c) Vgl. auch K.BEKKER/H.PIEMEN-SCHNEIDER, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik, Düsseldorf 1973, bes. S.38.

- 795 H.KAISER, a.a.O., S.20. Warum dann dieses Geschäft, in welchem doch recht besehen keiner den anderen überzeugen kann, dennoch vor aller Öffentlichkeit und berufsmäßig betrieben wird, scheint dem Autor keine Frage wert.
- 796 Zur Darstellung der Hermeneutik GADAMERS vgl. S.59 ff, die Kritik DILTHEYS und der von ihm abgeleiteten Konzepte findet sich S.29 ff und S.41 ff.
- 797 B.HÜPPAUF, a.a.O., S.124.
- 798 Prolegomena, S.59, vgl. auch S.60.
- 799 J.HABERMAS, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: K.O.APEL u.a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, S.131. Die These von der Gebrochenheit aller menschlichen Kommunikation findet sich ebd., S.121.
- 800 H.KAISER, a.a.O., S.17.
- 801 Prolegomena, S.60.
- 802 Ebd., S.65.
- 803 Ebd., S.66.
- 804 Ebd., S.69f.
- 805 H.IVO, Selbstverteidigung..., a.a.O., S.78.
- 806 Prolegomena, S.14 und S.75.
- 807 Ebd., S.80.
- 808 Auch Chr.BÜRGER spricht dem Kunstwerk solche Leistungen zu: "Nicht in der Reduktion von Komplexität besteht die Leistung des Kunstwerks, sondern in kritischer Wirklichkeitserkenntnis, die freizulegenden Aufgabe der Analyse ist!" (Chr.B., Pluralismus und Textanalyse, a.a.O., S.45).
- 809 Prolegomena, S.80. Nebenbei erweist sich GEISSLER an dieser Stelle auch als Meister im Knüpfen von

Assoziationen und Analogien. Zum einen sollen diese drei Möglichkeiten von Kunst "drei skizzierten Grundzügen unserer Gesellschaft" korrespondieren: nämlich Entfremdung (dem Irrationalismus), Verdinglichung (dem Aufdecken von Zusammenhängen), Isolierung (Flucht der Literatur aus dem Manipulationsgeflecht), darüberhinaus lassen sich aber "alle drei Äußerungsformen noch mit den drei literarischen Gattungen (...) in Verbindung bringen". Demnach gehören zusammen: Irrationalismus und Drama, Gesellschaftskritik und Roman, Isolierung und Lyrik (ebd., S.81). Immerhin aber gesteht er am Ende dieses Exkurses zu: "für alle Möglichkeiten lassen sich Gegenbeispiele finden!" (Ebd.)

810 Prolegomena, S.81. Vgl. dazu auch die Kritik Chr.BÜRGERS, Elemente zu einer kritischen Literaturdidaktik, a.a.O., S.45.

811 Prolegomena, S.69.

812 H.KAISER, a.a.O., S.15.

813 Prolegomena, S.92f.

814 Ebd., S.93.

815 Die Irrationalität, ja Denkfeindlichkeit dieser Position wird noch offensichtlicher, wenn GEISSLER das den Menschen auszeichnende Selbstbewußtsein, 'verstehen zu können', einerseits als "Glauben" diskriminiert, um dann diesen Glauben als geistfeindlich charakterisieren zu können (was auf den tatsächlichen Glauben ja zu treffen mag). (Ebd., S.94)

816 Prolegomena, S.90.

817 Ebd., S.90.

818 Ebd., S.91.

819 Ebd.

820 Ebd.

Schluß

1 A.MATTHIAS, Geschichte des deutschen Unterrichts, S.206.

2 W.v.HUMBOLDT, Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König (1809), in: Werke, Bd.4, S.219. Zur Trennung von "allgemeiner" und "spezieller" Bildung vgl. den Litauischen Schulplan ebd., S.188.

- 3 Th.W.ADORNO, Tabus über dem Lehrberuf, in: Stichworte: Kritische Modelle 2, Frankfurt 1969, S.73.

- 4 M.HORKHEIMER, Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (1946), in: M.H., Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Hg. A.SCHMIDT, Frankfurt 1967, S.11-174. Zu dieser Art von Vernunft, die auch die "subjektive" genannt werden könne, führt HORKHEIMER aus:
 "Sie hat es wesentlich mit Mitteln und Zwecken zu tun, mit der Angemessenheit von Verfahrensweisen an Ziele, die mehr oder minder hingenommen werden und sich vermeintlich von selbst verstehen. Sie legt der Frage wenig Bedeutung bei, ob die Ziele als solche vernünftig sind. Befaßt sie sich überhaupt mit Zwecken, dann hält sie es für ausgemacht, daß auch sie vernünftig im subjektiven Sinne sind, das heißt, daß sie dem Interesse des Subjekts im Hinblick auf seine Selbsterhaltung dienen (...). Der Gedanke, daß ein Ziel um seiner selbst willen vernünftig sein kann - auf Grund von Vorzügen, von denen Einsicht zeigt, daß das Ziel sie enthält-, ohne auf irgendeine Art-subjektiven Gewinns oder Vorteils sich zu beziehen, ist der subjektiven Vernunft zutiefst fremd (...)" (A.a.O., S.15). Zur Kritik an Max WEBERS Begriff der Zweckrationalität, der ja dasselbe Phänomen - freilich unkritisch - beschreibt, vgl. ebd., S.18f.

LITERATURVERZEICHNIS

A. Bibliographien

BOUEKE, Dietrich u.a. Bibliographie Deutschunterricht:
Ein Auswahlverzeichnis. 2.Aufl. Paderborn 1974 (1973).

DIEDERICH, Else und Werner. Das pädagogische Schrifttum.
Heft I. 1945-1948. Wiesbaden o.J.

GEISSNER, Heinrich. Sprechkunde und Sprecherziehung.
Bibliographie 1955-1965. Düsseldorf 1968.

LANGMANN, Erich. Bibliographie zur Gymnasialpädagogik.
In: R.ULSHÖFER, Die Geschichte des Gymnasiums seit
1945: Dokumente und Kommentare. Heidelberg 1967,
S.162-173.

Pädagogisches Zentrum. Projektgruppe Gesamtschule (Hg.).
Bibliographie zur Gesamtschule 1967-1970. Berlin 1971.

----- Bibliographie zur Gesamtschule 1970-1972.
Berlin 1973.

SCHMIDT, Heiner. Bibliographie zur literarischen Erzie-
hung. Gesamtverzeichnis 1900-1965. Zürich 1967.

----- Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufs-
bild des Lehrers. Weinheim 1968.

SCHMIDT, Heiner und F.J.LÜTZENKIRCHEN. Bibliographie zur
besonderen Unterrichtslehre: I Deutsch- und Fremd-
sprachenunterricht. Weinheim 1971.

B. Lehrpläne etc.

Baden-Württemberg:

Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs. In: Kul-
tus und Unterricht. 1957 Nr. 3a. Deutschlehrplan S.163 ff
(abgekürzt: BaWü LP '57).

Bayern:

Reformvorschläge für die höhere Schule (Schlußbericht des Direktoriums Wallenburg). In: Schule und Gegenwart. Erg.heft I, o.O. o.J. (1949), Deutschlehrplan S.31 ff (abgekürzt: Schlußbericht Wallenburg).

Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern. München o.J. (1952). Sonderdruck des R.-Pflaum- Verlages (abgekürzt: SP Bayern '52).

Lehrpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern vom 1. August 1964. In: Bay KMBL 1964, S.341ff. Deutsch S.479 ff (abgekürzt: LP Bayern '64).

Modell für die Gestaltung der Oberstufe des Gymnasiums als Kollegstufe. In: BayKMBL 1970, S.641-655, Deutsch: S.661f, abgedruckt vermehrt um "Handreichungen" in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BayKM) (Hg.). Schulreform in Bayern. Bd.2 Kollegstufe am Gymnasium, München 1972, S.17 ff. Deutsch: S.60-77 (abgekürzt: Bayern, Kollegstufe).

Berlin:

Senator für Schulwesen (Hg.). Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. In: Berliner Schulrecht. Berlin 1968 (abgekürzt: RP Berlin '68).

Bremen:

Senator für Schulen und Erziehung (Hg.). Volksoberschule Bremen: Lehrpläne. Bremen 1950 (abgekürzt: LP Bremen '50).

Der Senator für das Bildungswesen (Hg.). Lehrpläne der Gymnasien im Lande Bremen. 1959. (Hektogr.Typoskript).

Hamburg:

Richtlinien für den Deutschunterricht an den Hamburger Gymnasien. 1962. (Hektogr.Typoskript).

Hessen:

Hessische Beiträge zur Schulreform. Reihe III, 3:
Richtlinien und methodische Hinweise zu den Lehrplänen für das fünfte Schuljahr. Wiesbaden 1949.

Hessische Beiträge zur Schulreform, Reihe III, 19:
Abschlußbericht des Deutschausschusses. Wiesbaden
1950 (abgekürzt: Deutschausschuß).

Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II D Das Bildungsgut des Gymnasiums. In:
HessKMBL 1957. Sonderdruck 4. Darin: Deutsch S.440 ff
(abgekürzt: Hess.BP '57).

Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien vom 12. Juni 1969. (Hektogr. Typoskript) (abgekürzt: BP Hessen '69).

Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch. Umgang mit Literatur I. O.O. Juli 1969.

Der Hessische Kultusminister (Hg.). Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Deutsch. O.O. o.J. (1972) (abgekürzt: RRD '72).

Niedersachsen:

Richtlinien für den Unterricht an den Schulen Niedersachsens. Deutsch an höheren Schulen (Schriftenreihe des niedersächsischen Kultusministeriums). Braunschweig o.J. (1952). (abgekürzt: Nieders. RL '52).

Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Niedersachsen. 1 Deutsch. Hannover 1965. (abgekürzt: Nieders. RL '65).

Nordrhein-Westfalen:

Richtlinien für den Unterricht im Deutschen an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1952 (abgekürzt: NRW RL '52).

Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule. Teil e: Deutsch (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des KM. Heft 8). Ratingen 1963 (abgekürzt: NRW RL '63).

Rheinland-Pfalz:

Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz. Koblenz 1950.

Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz. Hg. Ministerium für Unterricht und Kultus. Grünstadt 1960.

Saarland:

Militärregierung für das Saargebiet. Direktion für Verwaltungsangelegenheiten. Auszug aus einem Rundschreiben Nr. 726 DAA/EDU vom 4. Sept. 1945. Fotokopie eines masch.schriftl. Typoskripts (abgekürzt: Rundschreiben 4.9.45).

-----. Direktion für Verwaltungsangelegenheiten/Abtlg. Unterricht. Schreiben vom 5. April 1946 Nr. 5.016 DAAE 'Betrifft: Lehrpläne für den Unterricht. Anlage: Richtlinien.' Fotokopie eines masch.schriftl. Typoskripts (abgekürzt: Rundschreiben 5.4.46).

Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Richtlinien und Stoffpläne für das Fach Deutsch. O.O. 1960 (hekogr. Typoskript).

Schleswig-Holstein:

Lehrplanrichtlinien für die Gymnasien. Lübeck 1955.

Lehrpläne aus der Zeit vor 1945:

RICHERT, Hans (Hg.). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 4./5. Aufl. Berlin 1925.

Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938.

C. _ _ _ Bildungspolitische Quellen

Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule (ADHS). Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Berlin 1958.

Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL). Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens. O.O.o.J. (Frankfurt 1960) (Bremer Plan).

BayKM (Hg.). Dokumente zur Schulreform in Bayern. München 1952.

-----. Schulreform in Bayern. Bd. 2. Kollegstufe am Gymnasium. München 1972.

Bericht zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesen. In: Schule und Gegenwart 1949. Heft 2.

CDU-Landesverband Hessen (Hg.). Marx statt Rechtschreibung. Wiesbaden 1973.

Deutscher Ausschuß (DA). Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Hg. H. BOHNE-KAMP u.a. Stuttgart 1966 (abgekürzt: DA, Gesamtausgabe).

Deutscher Bildungsrat (BR). Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969 (abgekürzt: BR, Gesamtschule).

----- . Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Stuttgart 1969 (abgekürzt: BR, Sekundarabschlüsse).

----- . Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (abgekürzt: BR, Strukturplan).

Deutscher Bildungsrat (BR). Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd.4. Begabung und Lernen. Hg. H. ROTH. 6. Aufl. Stuttgart 1971 (1968).

----- . Bd.12. Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). Bildungsgesamtplan. 2 Bde. Stuttgart 1973.

----- . Zwischenbericht über den Bildungsgesamtplan vom 18. Oktober 1971. In: VDS (Hg.). Hochschulpolitische Materialien 13. Bonn o.J.

Dokumente zur demokratischen Schulreform in Deutschland 1945-1948. Schwelm o.J. (1960).

FROESE, Leonhard (Hg.). Bildungspolitik und Bildungsreform: Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik. München 1969.

Gesamtschulen in der Bundesrepublik einschl. West-Berlin Stand: Sept. 1975. GSI 1975 III, S.3-23.

HALLER, Ingrid. Keine Lehrpläne mehr in Hessen? HessKMBl 1971, S.981 ff.

Unabhängige Kommission für das Hamburger Schulwesen. Gutachten über das Gymnasium. In: Mitteilungsblatt Hamburg 1957, S.164-169.

Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK). Saarbrücker Rahmenvereinbarung 1960. In: KMK, Kulturpolitik 1960, S.187-189.

-----. Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien 1961. In: DA, Gesamtausgabe, S.1035-1038.

-----. Berliner Richtlinien und Empfehlungen 1966. In: R.ULSHÖFER, Geschichte des Gymnasiums, S.74-87.

-----. Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 2.Juli 1971. In: BayKM (Hg.), Schulreform II, S.437-444.

-----. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Teilweise in: b:e 1972 IX, S.14f.

-----. Kulturpolitik der Länder.1960. München 1961.

-----. Kulturpolitik der Länder 1961 und 1962. Köln 1963.

-----. Kulturpolitik der Länder 1963 und 1964. Bonn 1965.

-----. Kulturpolitik der Länder 1967 und 1968. Bonn 1969.

Die Neuordnung des preußischen Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. In: H.RICHERT (Hg.). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 2 Bde. 8.Aufl. Berlin 1931. Bd.1. S.17-77.

RÖNNEBECK, U. Bedingungen und Ziele der Arbeit an den neuen Richtlinien für Gymnasien. SchVBl 1963, S.354-360.

Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Heft 5/1972 Bildungspolitik (I). Hg. Referat Öffentlichkeitsarbeit des Presse- und Informationszentrums des Deutschen Bundestags. Bonn o.J.

SCHARFENBERG, Günter (Hg.). Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1973. 2.Aufl. Berlin 1973.

Schreiben der Militärregierung des Saargebiets. Direktion der Verwaltungsangelegenheiten. Abtlg. Öffentl.Erziehung, Unterrichts vom 31.5.1946 Nr.5390 DAA/Edu. (Fotokopie eines masch.schriftl.Typoskripts).

Schule und Universität. Spiegel der Zeit 1945-1960: 15 Jahre Hamburgisches Schul-und Erziehungswesen. O.O. o.J. (1961).

Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der amerikanischen Erziehungskommission. München o.J. (1946) (erschieden als Beilage zur "Neuen Zeitung").

Zum Stand der Lehrplandiskussion. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1972 IV, S.8-79 und 1973 I/II, S.8-28.

Tübinger Beschlüsse. In: DA. Gesamtausgabe, S.1027-1029.

Tutzingener Maturitätskatalog. In: DA. Gesamtausgabe, S.1030f.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK). Kriterien der Hochschulreife vom 25.1.1969. In: BayKM (Hg.). Schulreform in Bayern II, S.421-426.

Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. 3 Bde. Bonn 1970.

D. Deutschdidaktische und pädagogische Literatur

ACHTENHAGEN, Frank. Modell einer Fachdidaktik. In: G.WILKENDING, Literaturunterricht. München 1972, S.91-99.

ALTENHOFER, Norbert u.a. Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion: Zur Systematik des Sprach- und Literaturunterrichts. Kronberg 1974.

ALTENHOFER, Norbert. Überlegungen zum Arbeitsbereich 'Umgang mit Texten'. In: ders. u.a., Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch. Kronberg 1974, S.108-137.

ARENDS, Felix. Sprachlehre im Unterricht. WW 1951/52 Sonderh.1, S.26-37.

ARENDET, Dieter. Literaturdidaktik und Fachwissenschaft. In: H.BRACKERT/W.RAITZ, Reform des Literaturunterrichts. Frankfurt 1974, S.218-266.

ARNOLD, August. Mindestlehrpläne und die Ziele und Wege des Deutschunterrichts in der höheren Schule. PP 1954 X, S.523-527.

ASSMANN, Wilhelm G. Die 'Stuttgarter Empfehlungen' und die 'Berliner Richtlinien und Empfehlungen' der Kultusministerkonferenz. In: R.ULSHÖFER, Geschichte des Gymnasiums. Heidelberg 1967, S.146-161.

- AXMANN, W. Warum ist es berechtigt, die Dichtung in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu stellen. PP 1952, S.455-462.
- BAUER, Gerhard. Helmers' Literaturunterricht: Zur rechtzeitigen Abfindung mit dem Faktum Literatur. DD 5/71, S.193-200.
- Didaktik ohne Mut und Perspektive: Duplik auf Helmers' Replik. DD 7/72, S.95-97.
- BAUMGÄRTNER, A.C. Jugendliteratur im Unterricht. Weinheim 1972.
- BAUMGÄRTNER, A.C./M.DAHRENDORF (Hg.). Wozu Literatur in der Schule: Beiträge zum Literaturunterricht. Braunschweig 1970.
- BAUMGÄRTNER, Klaus u.a. Funk-Kolleg Sprache: Eine Einführung in die moderne Linguistik. 2 Bde. Frankfurt 1973.
- BECKER, H. u.a. Demokratisierung als Ideologie. b:e 1972 VIII, S.19-29.
- BEHRENDT, Fritz. Das darstellende Spiel und die politische Bildung und Erziehung in der Schule. SchVBl 1960, S.171-173.
- BEINLICH, Alexander. Über die literarische Entwicklung der Heranwachsenden. WW 1965, S.110-121 und S.189-200, überarb. in: G.WILKENDING (Hg.) Literaturunterricht. München 1972, S.34-57.
- BEINLICH, Alexander (Hg.). Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. 2 Bde. 5.Aufl. Emsdetten 1969.
- BENTMANN, F. Ist Deutsch noch ein zentrales Bildungsfach an unseren höheren Schulen? PP 1954 VIII, S.399-407.
- Vor welche besonderen Aufgaben sieht sich die höhere Schule bei der Behandlung von B.Brecht gestellt. DU 1958 V, S.81-96.
- BERG, Martin. Besinnungsaufsatz: Zur Ideologie des Faches Deutsch. alt. 61/1968, S.106-118.
- BERKER, Klaus/H.RIEMENSCHNEIDER, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik: Methodische Prinzipien für den Unterricht. Düsseldorf 1973.
- Berliner Didaktik-Kollektiv. Kompensatorische Erziehung. DD 2/70, S.87-123.

- BERNSTEIN, Basil. Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung. b:e 1970 IX, S.15-19.
- BERNSTEIN, B. u.a. Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1971.
- BIENKO, Gertrud/H.IDE. Aus der Hochburg des 'ritterlichen Menschen'. In: H.IDE (Hg.). Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.147-169.
- BLÄTTNER, Fritz. Die Dichtung in Unterricht und Wissenschaft. Würzburg 1956.
- . Das Gymnasium: Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.
- BLANKERTZ, Herwig. Lehrplantheorie und Curriculumforschung. DU 1970 II, S.7-32.
- BOCHINGER, Richard. Der dialektische Besinnungsaufsatz. Stuttgart o.J. (1959).
- . Der Oberstufenaufsatz und das Handwerk des Schreibens. DU 1963 V, S.62-73.
- BOIS-REYMOND, Manuela du. Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA. Kursbuch 24/1971, S.17-32.
- BOUEKE, Dietrich (Hg.). Deutschunterricht in der Diskussion: Forschungsberichte. Paderborn 1974.
- BRACKERT, H./W.RAITZ (Hg.). Reform des Literaturunterrichts: Eine Zwischenbilanz. Frankfurt 1974.
- BRACKERT, H. u.a. Literatur in der Schule I: Mittelalterliche Texte im Unterricht. München 1974.
- Bremer Kollektiv. Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart 1974.
- BRÜGGEMANN, Th. Grundideen der Literaturpädagogik von 1900 bis heute. In: Th.RUTT. Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung. Ratingen 1962, S.212-237.
- BRINKMANN, Hennig. Dichtung des Mittelalters im Deutschunterricht. WW 1956/57 IV, S.236-241.
- BUCHMANN, Oskar. Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers: Kritische Randbemerkungen zu dem Aufsatz von G. Helbig. DU 1961 V, S.116-120.
- BÜNING, Nanne. In demokratischem Gewand. al#. 61/1968, S.119-126. Abgedruckt in: H.IDE (Hg.). Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.123-132.

- BÜNTING, Karl. Wissenschaftliche und pädagogische Grammatik. In: H.RÖTZER (Hg.). Zur Didaktik der deutschen Grammatik. Darmstadt 1973, S.365-377.
- BÜNTING, K./D.C.KOCHAN. Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg 1973.
- BÜRGER, Christa. Deutschunterricht - Ideologie oder Aufklärung. Frankfurt 1970.
- . Elemente zu einer kritischen Literaturdidaktik. DD Sonderbd. 1974 (Tendenzen der Literaturdidaktik), S.30-67.
- . 'Pluralismus' und Textanalyse. DU 1974 III, S.27-46.
- BUSCH, Ernst. Germanische Dichtung: Ihr Gehalt und dessen Behandlung im Unterricht. WW 1951/52 VI, S.329-340.
- . Der Lektüreplan im Deutschunterricht. WW 1953/54 VI, S.365-370.
- CHOMSKY, Noam. Beruht programmierter Unterricht auf einer Unwissenschaft? b:e 1972 III, S.19-31.
- CHRIST, H./H.HOLZSCHUH. Literaturunterricht zwischen Anpassung und Widerstand: Zum Stand der Lehrplandiskussion über den Literaturunterricht in der BRD. In: H.BRACKERT/W.RAITS (Hg.). Reform des Literaturunterrichts. Frankfurt 1974, S.10-43.
- CHRIST, H. u.a. Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts. Düsseldorf 1974.
- CRAMER, Hans. Antikritik zur amerikanischen Kritik des bayerischen Schulwesens. NL 1950 IV, S.25-28.
- CORNELIUS, Friedrich. Thesen zur Schulreform. NL 1950, S.81f.
- CURTIS, Mechthild. Textanalyse und Literatur in Hochschule und Schule. DD 20/74, S.562-575.
- DAERR, Berthold. 'Kritisch angepasst': Die neuen Richtlinien für den Deutschunterricht an Berliner Gymnasien. alt. 61/1968, S.132-139.
- DAHLE, Wendula. Neutrale Sprachbetrachtung? Didaktik des Deutschunterrichts. In: H.IDE (Hg.), Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.133-145.
- DAHRENDORF, Malte. Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? Westermanns Pädagog. Beiträge 1969 V, S.265-277. Abgedruckt in: R.DITHMAR (Hg.). Literaturunterricht in der Diskussion. Kronberg 1973, S.45-68.

- . Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption. DD 6/71, S.302-313.
- . Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips. In: J.VOGT (Hg.). Literaturdidaktik. Düsseldorf 1972, S.253-257.
- . Die politische Funktion der Kinder- und Jugendliteratur. DU 1974 V, S.5-33.
- DANIELS, Karlheinz. Didaktische Probleme der Gegenwortsprache. In: W.RITZEL (Hg.). Zum Streit um den Deutschunterricht. Bochum 1970, S.57-76.
- DERBOLAV, Josef. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. ZsfPäd 2.Beiheft 1960, S.17-45. Abgedruckt in: D.C.KOCHAN (Hg.). Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. 2.Aufl. Darmstadt 1972, S.31-74.
- DIEGRITZ, Th./E.KÖNIG. Deutsch-Didaktik und Wissenschaftstheorie. LuD 13/1973, S.59-76.
- DINGELDEY, Erika. Projektunterricht als didaktisches Problem. In: H.BRACKERT/W.RAITZ (Hg.). Reform des Literaturunterrichts. Frankfurt 1974, S.202-227.
- DITHMAR, Reinhard (Hg.). Literaturunterricht in der Diskussion: Ein Reader. Kronberg 1973.
- DITTKRIST, Jörg. Textwissenschaft als Neopositivismus. DD 21/75, S.48-68.
- DODERER, Klaus. Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung. ZsfPäd 1963 3.Beiheft, S.63-77.
- . Kritische Bemerkungen zu R.Hildebrands Schrift 'Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt'. In: L.HÖFFE (Hg.). Fs.für H.Schorer. Frankfurt 1969, S.16-25.
- DRACH, Erich. Sprecherziehung: Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. 12.Aufl. Frankfurt 1953 (1926).
- DUSKE, Uwe. Brecht ist keine alternative zu Jerry Cotton - Normen des herkömmlichen und des emanzipatorischen Literaturunterrichts. b.e 1973 X, S.30-34.
- EGGERT, H./H.C.BERG/M.RUTSCHKY. Literarische Vorschule zur Technokbatie: Der neue Berliner Rahmenplan für den Literaturunterricht am Gymnasium. DD 5/71, S.216-243.
- EISENBERG, Peter. Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre. Argument 95/1976, S.9-23.

EMRICH, Wilhelm. Die Behandlung der modernen Literatur auf der Oberstufe. Sammlung 1950, S.650-662.

ENGELMANN, Susanne. Methodik des deutschen Unterricht: Eine Darstellung ihrer Ziele, Grenzen und Möglichkeiten auf jugendpsychologischer Grundlage. Leipzig 1926.

ERLINGER, H.D. Sprachwissenschaft und Schulgrammatik. Düsseldorf 1969.

-----. Grammatik - Grammatikunterricht. In: D.BOUÉEKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.133-155.

ESSEN, Erika. Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg 1956 (abgekürzt: Methodik) (2.Aufl. 1959. 8.Aufl. 1969).

-----. Deutschunterricht an der höheren Schule. In: Pädagogisches Lexikon. Hg. H.H.GROOTHOF/M.STALLMANN. 2 Bde. Stuttgart 1961. Bd.1, Sp.166-169.

-----. Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg 1965.

-----. Die Gegenwartigkeit mittelhochdeutscher Dichtung im Deutschunterricht: Ansätze und Betrachtungsweisen mit einer Einführung in die Gesamtbetrachtung von Wolframs 'Parzival'. Heidelberg 1967.

-----. Sprachbildung im Deutschunterricht der Oberstufe der Gymnasien. In: E.WOLFRUM (Hg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S.563-569.

FACKNER, Kurt. Müssen Richtlinien so sein? Allgemeine Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien in Niedersachsen /1965/. Neue Sammlung 1966, S.434f.

FELLINGER, Raimund. Anmerkungen zum Sprachbegriff in den Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch. In: N.ALTE⁴ HOFER u.a. Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion. Kronberg 1974, S.80-107.

FENDT, Franz. Staat-Demokratie-Schule. In: Kultur und Politik. Hg.BayKM. Heft 1 1946.

-----. Aufriß eines deutschen Bildungsplanes. In: Kultur und Politik. Hg.BayKM. Heft 3 1946.

FLITNER, Wilhelm. Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.

-----. Vom Kanon der literarischen Bildung. In: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S.57-75.

- FRANK, Horst Joachim. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- FREY, Emmi. Lage und Möglichkeiten der Schul- und Volksgrammatik. DU 1966 V, S.4-46.
- FROMMELT, Bernd. Zur Problematik der Unterrichtsorganisation an Gesamtschulen am Beispiel des Faches Deutsch. DD 8/72, S.119-130.
- FURCK, Carl L. Forderungen der Wirtschaft an die Schule. Sammlung 1960, S.327-338.
- GAIL, Anton. 'Nibelungennot' und 'Nibelungentreue' im Deutschunterricht. WW 1952/53 IV, S.228-232.
- . Was erwartet die Höhere Schule von der Universitätsausbildung des Deutschlehrers NL 1962, S.76-83.
- . Literarisches Prinzip und 'sittliches' Mandat. WW 1969, S.361-376.
- GEBHARDT, M. Begriffserklärung als Aufsatzgrundlage. DU 1950 I/II, S.26-41.
- GEIGER, Hans/J. VOGT. Literatur in der Schülerschule: Vorläufige Beschreibung eines Lesebuchmodells für die Sekundarstufe. In: J. VOGT (Hg.). Literaturdidaktik. Düsseldorf 1972, S.301-313.
- GEISLER, Rolf. Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik: Bestandsaufnahme-Kritik-Neuansatz. Hannover 1970.
- . Wozu Literaturunterricht. DD 1/70, S.3-15.
- . Der Roman im Unterricht. In: E. WOLFRUM (Hg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S.323-329.
- GIPPER, Helmut (Hg.). Sprache- Schlüssel zur Welt. Fs. für Leo Weisgerber. Düsseldorf 1959.
- GLAUBER, Susanne u.a. Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts. b:e 1973 X, S.35-40.
- . (Hamburger Autorenkollektiv). Sprachunterricht gleich Linguistik: Zur Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts (Zur Praxis des Deutschunterrichts 4). Stuttgart 1975.
- GLINZ, Hans. Grammatik und Sprache. WW 1959, S.129-139.
- . Sprachliche Bildung in der höheren Schule. Skizze einer vergleichenden Satzlehre für Deutsch, Latein, Französisch und Englisch. Düsseldorf 1961.

- . Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften. In: Sprachwissenschaft heute. Stuttgart 1967, S.59-78.
- . Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen. ZsfPäd Beih.7, Weinheim 1968, S.189-212.
- GOEHRKE, Klaus. Probleme bei der Lernzielplanung für den Deutschunterricht. b:e 1971 XI, S.19-29.
- GÖTZ, Vera. Ideologiekritische Analyse der Jahrgänge 1969/70 der Zeitschrift 'Der Deutschunterricht'. DD Sonderbd.1972 (Ideologiekritik im Deutschunterricht), S.121-140.
- GRAUCOB, Karl. Grammatik im weiteren Sinne: Sprachlehre und Sprachkunde. In: E.WOLFRUM (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S.66-132.
- GRIMME, Adolf. Vom Sinn der Erziehung heute. Sammlung 1945/46. S.65-80.
- GRÜNWALDT, H.J. Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: H.IDE (Hg.). Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.171-186.
- . Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? DD 1/70, S.16-31.
- GÜNSCHE, Jürgen. Lenaus Postillon oder Deutscher Professor, des Fortschritts im Deutschen müde... Golo Mann gegen den Strich gelesen. DD 14/73, S.398-401.
- GÜNTHER, Walter. Wie steht es um die Deutschkenntnisse des Berufsnachwuchses? PP 1952, S.185-190.
- HARTH, Dietrich. Kritik der literarischen Bildung. In: H.IDE (Hg.). Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.69-75.
- HARTLEB, Josef. Sind alle unsere Schüler für den deutschen Unterricht, wie ihn die heutigen Lehrpläne fordern, geeignet? Sammlung 1956, S.454-464.
- HARTWIG, Helmut. Man sollte die 'Glocke' wieder lesen. DD Sonderband 1972 (Ideologiekritik im Deutschunterricht), S.47-76.
- HASSENSTEIN, Friedrich. Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik. In: E.WOLFRUM (Hg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S. 231-247.
- HAUEIS, Eduard. Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts. Essen 1971.
- HAUEIS, E./O.HOPPE. Aufsatz und Kommunikation. Düsseldorf 1972.

- HEBEL, Franz. Grenzen und Möglichkeiten des Besinnungsaufsatzes. PP 1962, S.284-298 u. S.525-538.
- . Literatursoziologie und Deutschunterricht (1968). in: G.WILKENDING (Hg.). Literaturunterricht.München 1972, S.123-149.
- HEIMANN, Paul. Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: D.C.KOCHAN (Hg.). Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. Darmstadt 1972, S.110-142.
- HEISE, Ursula. Die Interpretation mittelhochdeutscher Dichtung im Bildungsplan der höheren Schule. DU 1956 I, S.5-27.
- HELBIG, Gerhard. Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers: Zum Problem der funktionalen Grammatik. DU 1961 III, S.91-122.
- . Die Sprachauffassung Leo Weisgerbers. DU 1963 I, S.117-120.
- HELMERS, Hermann. Didaktik der deutschen Sprache: Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart 1966 (abgekürzt: Didaktik) (3.Aufl. 1969. 7.Aufl. 1972).
- . Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch. DU 1966 IV, S.9-18.
- . Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt 1969.
- . Der moderne Deutschunterricht und seine Theorie: Von der Rezeptologie zur kritischen Diagnostik. In: W.L.HÖFFE (Hg.). F.s.für Hans Schorer. Frankfurt 1969, S.6-15.
- . Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart 1970.
- . Herstellung und Analyse von Lehrplänen für das Fach Deutsch. DU 1970 II, S.33-58.
- . Die 'Wahrheit' in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts. DU 1970 III, S.15-33. Abgedruckt in: G.WILKENDING (Hg.). Literaturunterricht. München 1972, S.104-122.
- . Schwärmerei oder Aufklärung? Zur gesellschaftlichen Funktion des Literaturunterrichts. DD 6/71, S.289-301.
- . Moderne Dichtung im Unterricht. 2.Aufl. Braunschweig 1972.(1967).
- . Fünf Fragen zu den Repliken von Bauer und Merkelbach. DD 9/72, S.314-318.

- . Die hessischen Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Deutsch von 1972. Die Deutsche Schule 1973, S.608 ff.
- . Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Deutschlehrausbildung. DU 1973 III, S.5-38.
- . Literaturdidaktik als gesellschaftswissenschaftliche Disziplin. Zs. für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 1973 III, S.52-72.
- . Reform oder Scheinreform des Deutschunterrichts. DU 1974 III, S.5-26.
- . Für einen fortschrittlichen Deutschunterricht: Eine Antwort auf U.Duske und B.Kochan. b:e 1974 VI, S.34-36.
- HENTIG, Hartmut von. Wissenschaft als Allgemeinbildung: Ein Modell für ein Oberstufenkolleg (1965). In: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart 1969, S.309-344.
- . Nötige und unnötige Nöte des Deutschunterrichts. Neue Sammlung 1965, S.445-472.
- . Vom Umgang mit Richtlinien. Neue Sammlung 1966, S.425-433.
- . Spielraum und Ernstfall: Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart 1969.
- HENZE, Walter. Poetik und Didaktik. WW 1963, S.345-361. Abgedruckt in: D.C.KOCHAN (Hg.). Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. Darmstadt 21972, S.254-284.
- . Sprachwissenschaft und Sprachpädagogik. In: E.WOLFRUM (Hg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen, S.3-19.
- HERRLITZ, Hans-G. Der Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Heidelberg 1964.
- . Lektürekanon und literarische Wertung. DU 1967 I, S.79-92.
- HERRMANN, Wolfgang. Zur Krise der Aufsatzdidaktik. In: D.BOUKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.234-259.
- HEYBEY, Wolfgang. Sprachlehre im Deutschunterricht der höheren Schule. WW 1953/54, S.101-113.
- HEYDORN, Hans J. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972,
- HILDEBRAND, Rudolf. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Hg. J.PRESTEL. 25.Aufl. Bad Heilbrunn 1954 (1867).

- HÖFFE, W.L. (Hg.). Sprachpädagogik - Literaturpädagogik. Fs. für Hans Schorer. Frankfurt 1969.
- HÖLSKEN, H.G./W.W.SAUER (Rez.). K.Bünting/D.C.Kochan, Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg 1973. Argument 95/1976, S.122-124.
- HOFFMANN, Volker. Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin 1972.
- HOFFMANN, Walter. Literatur in Wissenschaft und Unterricht. Braunschweig 1969.
- HOFMANN, Annemarie. Reflexion über Sprache: Ideologiekritische Möglichkeiten des Übersetzens. DD 7/72, S.47-56.
- HOLZAPFEL, Heinrich. Vier Abmachungen der Länder der BRD auf dem Gebiete des Schulwesens. In: R.ULSHÖFER, Geschichte des Gymnasiums. Heidelberg 1967, S.128-146.
- HOMBERGER, Dietrich. Sprachliche Übungsformen im Deutschunterricht. DD 7/72, S.1-23.
- HOPPE, Alfred. Der ~~verbundene~~ Sprachunterricht. DU 1951 IV/V, S.99-111.
- HOPPE, Otfried. Der Reformansatz Reflexion über Sprache: Didaktische Konzepte und linguistische Ansätze. DU 1974 III, S.61-81.
- . Didaktische Konzeptionen des Sprachunterrichts. In: D.BOUKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.93-113.
- HOPSTER, Norbert. Didaktische Konzeptionen des Literaturunterrichts. In: D.BOUKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.260-290.
- HÜPPAUF, Bernd. Über Literaturgeschichte im Deutschunterricht. DD 16/74, S.113-136.
- IDE, Heinz (Hg.). Bestandsaufnahme Deutschunterricht: Ein Fach in der Krise. Stuttgart 1970.
- . Projekt Deutschunterricht. Stuttgart 1971 ff.
- . Zu Robert Ulshöfers 'evolutionär-revolutionärer', politischer Didaktik. DD Sonderbd. 1974 (Tendenzen der Literaturdidaktik), S.81-111.
- INGENDAHL, Werner. Welche Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts lassen sich programmieren. DU 1970 III, S.51-78.
- . Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation. DU 1970 V, S.5-15.

- Aufsatzerrichtung als Hilfe zur Emanzipation. Düsseldorf 1972 (abgekürzt: Aufsatzerrziehung).
- MIENKAMP, K. Probleme der schulischen Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts. DU 1971 III, S.54-76.
- Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Hg.). Freiheit und Demokratie. Festgabe für E.Stein. Frankfurt 1965.
- IVO, Hubert. Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt 1969.
- Selbstverteidigung eines Lehrstuhlinhabers oder neue Perspektiven literaturdidaktischen Denkens? Anmerkungen zu R.Geißlers 'Prolegomena (...)'. DD 1/70, S.67-79.
- Die persönliche Meinung ist den allgemeinen Erkenntnissen untergeordnet: Vorbemerkungen zu einer Analyse der schriftlichen Darstellungsformen und der Grammatik in Sprachbüchern. DD 3/71, S.36-66.
- Vertreibung des Deutschunterrichts aus der gymnasialen Oberstufe? DD 6/71, S.389-394.
- Deutsch-Unterricht doch als 'Lebenshilfe'. In: G.KÜHLER/E.REUTER (Hg.). Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973, S.132-139.
- Gegen 'höheres Hochdeutsch': Vorschlag zur Güte. b:e 1974 VI, S.36f.
- Handlungsfeld Deutschunterricht: Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft. Frankfurt 1975.
- Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Ein Streit von gestern? DD 29/76, S.286-298.
- JÄGER, Siegfried/R.KÜHLER. Sein-bewußtsein-sprechen: Einige Überlegungen zur Klärung von Problemen einer materialistischen Sprachtheorie. DD 23/75, S.288-306.
- KAISER, Herbert. Zu einer hermeneutischen Literaturdidaktik: Aus Anlaß der 'Prolegomena (...) ' von R.Geißler. DD Sonderbd. 1974 (Tendenzen der Literaturdidaktik), S.7-29.
- KALB, Peter E. FDP vorn: Koalitionsvereinbarung in Hessen. b:e 1975 II, S.15-17.
- KIENECKER, Friedrich. Rezitation als Interpretation: Ein Beitrag zur praktischen Sprecherziehung im Unterricht. In: W.L.HÖFFE (Hg.). Fs. für Hans Schorer. Frankfurt 1969, S.272-283.

- KILLY, Walther. 'Zugelassen zum Gebrauch in Schule!': Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs. Neue Deutsche Hefte 1956/57, S.475-480.
- . Bildungs- und Halbbildungspläne. Die Zeit Nr.47 1961, S.13f..
- . Große Worte - kleine Ergebnisse: Die Deutschen und ihr deutscher Unterricht. Die Zeit Nr.24 1962, S.13f.
- KLAFKI, Wolfgang. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958). In: H.ROTH/A.BLUMENTHAL (Hg.). Didaktische Analyse. 9.Aufl. Hannover 1964, S.5-34.
- . Das Problem der Didaktik. ZsfPäd 3.Beiheft 1963, S.19-62.
- . Der konsequenteste Schulversuch in der BRD: Die integrierte Gesamtschule. In: W.KLAFKI u.a. Funkkolleg Erziehungswissenschaft 3.Bde. Frankfurt 1970, Bd.1, S.194-210.
- . Von der Lehrplantheorie zur Curriculumforschung und -planung. In: W.KLAFKI u.a. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. 3 Bde. Frankfurt 1970, Bd.2, S.74-89.
- KLÖCKNER, Klaus. Noch einmal Nibelungenlied. PP 1951, S.267-270.
- KNAUT, Carl. Richtlinien für den deutschen Unterricht an den höhern Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. WW 1950, S.245-248.
- KOCHAN, Barbara. Zur problematik der sprachnormen im deutschunterricht. b:e 1973 X, S.23-28.
- KOCHAN, D.C. (Hg.). Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft: Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. 2.Aufl. Darmstadt 1972 (1970).
- KOCHAN, D.C. u.a. Sprache und Sprechen: Ein Arbeitsmittel zur Sprachförderung. Hannover 1971 ff.
- KOCHAN, D.C. Sprachdidaktik und kommunikative Kompetenz. b:e 1973 X, S.16-22.
- KÖHLER, Gerd. Inhaltliche Schulreform in (sic) Widerstreit gesellschaftlicher Interessen. In: G.KÖHLER/E.REUTER (Hg.). Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973, S.10-25.
- KÖHLER, G. (Hg.). Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt 1974.
- KÖHLER, G./E.REUTER (Hg.). Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt 1973.

- KRAMP, Wolfgang. Fachwissenschaft und Menschenbildung (1963).
In: D.C.KOCHAN(Hg.). Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. Darmsatdt 21972, S.322-350.
- KRAUL, Fritz. Die Problematik der literarischen Wertung im Deutschunterricht der Oberstufe. DU 1951 VI, S.67-80.
- KREITMAIR, K. Mädchen interpretieren Gedichte. NL 1956, S.104-107.
- KÜBLER, Hans-Dieter. Überlegungen zu Stand und Aussicht der Mediendidaktik. DD 25/75, S.469-477.
- LETHEN, Helmut. Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an Oberschulen. In: Materialistische Wissenschaft 2. Berlin 1971, S.84-148.
- LEWANDOWSKI, Theodor. Sprachtraining-Sprachförderung: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. In: D.BOUKEKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.114-132.
- MANN, Golo. Wenn der Deutsche progressiv sein will... Kritische Bemerkungen zu den hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht. SZ 2./3.Juni 1973. Abgedruckt in: H.CHRIST u.a. Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Düsseldorf 1974, S.179-183.
- MARTHALER, Theo. Es gibt sechs Aufsatzarten. DU 1962 IV, S.53-63.
- MATTHIAS, Adolf. Geschichte des deutschen Unterrichts (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Hg.A.MATTHIAS, Bd.1 Teil I). München 1907.
- MAYER, Dieter. Literaturunterricht auf der Sekundarstufe II: Anmerkungen zum 'Lehrplan' (1964) und zum 'curricularen Lehrplan' (1972ff) in Bayern. DD 16/74, S.97-112.
- MEESE, A. Curricularer Lehrplan und Unterrichtspraxis: Zu Fragen der Unterrichtsorganisation und Leistungskontrolle im Grundkurs Deutsch. DU 1975 IV. S.5 ff.
- MEIER, H.J. Was heißt und zu welchem Ende studiert man Literatur in der Schule? Eine Auseinandersetzung mit der literaturdidaktischen Position Helmers' und seiner Kritiker. GSI 1973 II/III, S.98-106.
- MENZ, Egon. Literaturgeschichte und Didaktik. In: R.DITHMAR (Hg.). Literaturunterricht in der Diskussion. Kronberg 1973, S.229-245.
- MENZEL, Wolfgang. Die deutsche Schulgrammatik: Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. Paderborn 1972.
- MERKELBACH, V. Didaktik als Fachwissenschaft: Zur Wissenschaftstheorie von H.Helmers. DD 5/71, S.200-215.

- Sollen Lesebücher nach Gattungen oder nach Themen gegliedert werden? DD 6/71, S.372-383.
- Kritik des Aufsatzunterrichts. Frankfurt 1972.
- Noch ist Helmers zur Revision seiner didaktischen Theorie nicht bereit. DD7/72, S.97-99.
- Brecht für die Schule. DD Sonderbd. 1973 (Zur politischen Dimension des Deutschunterrichts), S.37-80.
- Soll die Hochsprache abgeschafft werden? In: G.KÖHLER/E.REUTER (Hg.). Was sollen Schüler lernen. Frankfurt 1973, S.146-156.
- MEYER-INGWERSEN, J. Sprachwissenschaft in der Deutschlehrerausbildung. DU 1973 III, S.39-82.
- MITTELBERG, Ekkehart. Möglichkeiten der Kooperation der Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung an den Gesamtschulen. DD 8/72, S.105-119.
- Deutschunterricht an hessischen Gesamtschulen. GSI 1973 II/III, S.128-138.
- MORITZ, K. Kann der Deutschunterricht zur politischen Erziehung beitragen? WW 1959, S.228-244.
- MÜLLER, Harro. Modelle der Unterrichtsvorbereitung für das Fach Deutsch. DU 1970 II, S.59-80.
- Programme im Kontext des Deutschunterrichts. DU 1971 III, S.5-25.
- MÜLLER, Karl. Bildungsziel und Bildungsauftrag des Deutschunterrichts der Höheren Schule. DU 1960 I, S.5-20.
- MÜLLER, Karl V. Begabung und Begabungseigenart im schulischen Nachwuchs. Sammlung 1948, S.360-370.
- MÜLLER, Lotte. Der Deutschunterricht: Selbsttun - Erleben - Lernen. 7.Aufl. Bad Heilbrunn 1961
- MURTFELD, Rudolf. Moderne Dichtung in der Schule: Fragen des Alltags. WW 1950, S.373-375.
- NENTWIG, Paul. Dichtung im Unterricht. Braunschweig 1960.
- NEWE, Heinrich. Zum Bildungsauftrag des Deutschunterrichts heute. WW 1955/56, S.321-328.
- NOLTENIUS, R./W.WENZEL. Der Bildungsbürger als Technokrat oder: Wie der Deutschunterricht der Zukunft an der Gesamtschule vorbereitet wird. DD 11/73, S.4-18.

- NUTZ, Maximilian. Kritik der instrumentellen Qualifikation: Anmerkungen zu den 'curricularen' Lehrplänen für den Deutschunterricht in der bayerischen Kollegstufe. DD 11/73, S.18-25.
- PAULMANN, Christian. Das bremische Erziehungswesen im Umbau. In: Schule und Gegenwart 1949 H.9/10, S.11-16.
- PFEIFFER, Johannes. Lyrik als Lebenshilfe. Sammlung 1949, S.641-652.
- . Über das Erschließen von Dichtungen, DU 1950 III, S.3-23.
- PFIZER, Theodor. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Kulturpolitik und Menschenbildung. Fs.für Paul Luchtenberg. Neustadt 1965, S.213-235.
- PFLEIDERER, W. Grammatik und Sprachunterricht. DU 1954 IV, S.21-38.
- PICHT, Georg. Grundprobleme der Schulreform. Neue Sammlung 1962, S.219-237.
- PIELOW, Winfried. Dichtung und Didaktik. Bochum 1963.
- . Das Gedicht im Unterricht. München 1965.
- . Ignoranz gegenüber Dialektik. DD 10/72, S.414f.
- PITSCH, H. Germanist und Pädagoge. Robert Ulshöfer zum 60. Geburtstag. Kultus und Unterricht 1970, S.170f.
- PLICKAT, H.H. Möglichkeiten und Grenzen von Lehrprogrammen im Deutschunterricht. DU 1971 III, S.26-53.
- PODEWILS, Clemens. Angriff auf die Sprache. SZ 21./22.Apr.1973, S.130.
- POETHEN, Wilhelm. Die Richtlinien für den Deutschunterricht in den Ländern. WW 1952, S.294-302 u. S.355+365.
- RAHN, Fritz. Der Besinnungsaufsatz. DU 1947/48/49 V, S.45 ff.
- . Sachbildung oder Sprachbildung. DU 1950 IV, S.14-32.
- . Die geplante Reform - Betrachtungen und Vorschläge. DU 1955 III, S.108-124.
- RIEGEL, P. Soziologisch-historische Literaturbetrachtung im Leistungs- und Grundkurs der Kollegstufe. DU 1975 IV, S.70ff.
- RIEMENSCHNEIDER, Hartmut. Ansätze zu einem kritischen Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Düsseldorf 1972.
- RITZEL, W.(Hg.). Zum Streit um den Deutschunterricht. Bochum 1970.

- ROBINSON, S.B. Bildungsreform als Revision des Curriculum.
Neuwied 1967.
- RÖHRICH, Lutz. Deutschunterricht und Volkskunde. DU 1961 I, S. 77ff.
- RÖSEMANN, W. Der Deutschunterricht in der Eingangsstufe.
SchVBl 1965, S. 216-218.
- RÜTTGER, Brigitte. Literaturdidaktik und Literaturwissen-
schaft: Wandlungen fachdidaktischer Theoriebildung.
In: D. BOUEKE (Hg.). Deutschunterricht. Paderborn 1974,
S. 36-55.
- RÖTZER, H.G. (Hg.). Zur Didaktik der deutschen Grammatik.
Darmstadt 1973.
- ROSS, Werner. Besinnung über den Besinnungsaufsatz.
WW 1952/53, S. 303-307.
- ROTHACKER, Erich. Ontologische Voraussetzungen des Be-
griffs Muttersprache. In: H. GIPPER (Hg.) Fs. Leo
Weisgerber. Düsseldorf 1959, S. 39-48.
- SANNER, Rudolf. Literarische Bildung im Spannungsfeld von
Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In: W. L. HÖFFE (Hg.).
Fs. für Hans Schorer. Frankfurt 1969.
- SCHABLIN, Charlötte. Neue Wege der Aufsatzerziehung.
WW 1955/56, S. 229-239.
- . Abhängigkeit des Deutschunterrichts von der je-
weiligen Kulturpolitik. PP 1964, S. 289-293.
- SCHEIBLE, Hartmut. Zur Begründungsproblematik der Litera-
turdidaktik. DD 17/74, S. 261-275.
- SCHEMME, Wolfgang. Vom 'politischen Mandat' der Literatur-
pädagogik. WW 1969, S. 376-402.
- SCHERNER, M. Text und Sinn: Zur linguistischen Basis der
Analyse fiktionaler Texte. DU 1972 III, S. 51-68.
- SCHEUERL, Hans. Sozialökonomie und die Tradition des
Gymnasiums. In: Wirtschaft und höhere Schule (Ver-
öffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung Bd. 9).
Köln 1968, S. 116-137.
- . 'Kriterien der Hochschulreife': Eine neue Diskussions-
grundlage aus dem Schulausschuß der WRK. ZsfPäd 1969,
S. 21-35. Abgedruckt in: BayKM (Hg.). Schulreform in
Bayern II. München 1972, S. 417-426.
- SCHLINGLOFF, Margot. Erarbeitung eines Überblicks über
die Prosawerke zeitgenössischer Dichter im Deutsch-
unterricht der Unterprima. DU 1952 VI, S. 24-42.

- SCHLOTTHAUS, Werner. Lernziel: Kommunikation. Bbe 1971 IV, S.15-22.
- SCHMÄHLING, Walter. Die bayerischen Lehrpläne der Kollegstufe für Deutsch im Leistungskurs. DU 1971 IV, S.32-41.
- SCHMID, H.D. Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der methodischen Werke. DU 1960 I, S.21-47.
- SCHORER, Hans. Die Bedeutung W.v.Humboldts und Leo Weisgerbers für den Deutschunterricht in der Volksschule. In: H.GIPPER (Hg.). Fs.Leo Weisgerber. Düsseldorf 1959, S.106-122.
- SCHRÖTER, Gottfried. Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum 1970.
- SCHWARZE, Christoph. Zu Forschungsstand und Perspektiven der linguistischen Textanalyse. LuD 15/73, S.218-231.
- SCHWENCKE, Olaf (Hg.). Literatur in Studium und Schule I. Loccum 1970.
- SCHWENK, Helga. Zur Theorie des Sprachunterrichts im Fach Deutsch. LuD 11/72, S.178-184.
- SEIDEMANN, Walther. Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. 4.Aufl. Hg.P.NENTWIG. Heidelberg 1959.
- SEITZ, Dieter. Zur gegenwärtigen Diskussion über das Problem der Literarischen Bildung. In H.BRACKERT/W.RAITZ (Hg.). Reform des Literaturunterrichts. Frankfurt 1974, S.82-104.
- SITTA, Horst/K.BRINKER. (Hg.). Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für H.Glinz zum 60. Geburtstag. Düsseldorf 1973.
- SONNTAG, Karl. Die Gutachten des Bremer Grundschulausschusses. NL 1956, S.50-54.
- STEIN, Gerd. Reflexion über Sprache: Herrschende Trends. DD Sonderbd. 1972 (Ideologiekritik im Deutschunterricht), S.171-182.
- STEINTHAL, Hermann. Zu den Empfehlungen des DA zur Neuordnung der Höheren Schule. Neue Sammlung 1966, S.436-442.
- ULSHÖFER, Robert. Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I, Stuttgart 1952 (abgekürzt: Methodik 2) (4.Aufl. 1960).
- . Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. Stuttgart 1957 (abgekürzt: Methodik 3) (2.Aufl. 1960).

- . Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe.
Stuttgart 1963 (abgekürzt: Methodik 1) (3.Aufl.
1967. 4.Aufl. 1969).
- . Über ein Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer.
DU 1947/48/49 I, S.1-5.
- . Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubee-
sinnung über die Aufgaben der höheren Schule.
DU 1947/48/49 V, S.5-44.
- . Aufsatzunterricht als Lebenslehre: Mit Beispielen
aus der Unterprima. DU 1950 I, S.45-64.
- . Muttersprache und Bildungsleben. PP 1952, S.397-411.
- . Die Prosadichtung der Gegenwart in der Schule.
DU 1952 VI, S.3-9.
- . Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunter-
richt: Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel
seiner Lehrpläne. DU 1964 I, S.5-33.
- . Der Deutschunterricht im Zeitalter der Demokratie.
DU 1965 III, S.5-37.
- . Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945: Dokumente
und Kommentare. Heidelberg 1967.
- . Der Literaturunterricht in beiden Teilen Deutsch-
lands, in Frankreich und in Schweden. DU 1967 I, S.5-37.
- . Der sozialbezogene Aufsatz auf der Mittelstufe und
der soziologische Aufsatz auf der Oberstufe.
DU 1967 III, S.22-40.
- . Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums seit 1945
im Spiegel wichtiger Dokumente: Ein Überblick. In:
Geschichte des Gymnasiums. Heidelberg 1967, S.88-100.
- . Politische Bildung im Deutschunterricht: Drei Mo-
delle einer politisch orientierten Didaktik. DU 1972
II, S.5-18.
- . Gesellschaftskritische Literatur.- Kritik an der ge-
sellschaftskritischen Literatur im Deutschunterricht-
Probleme einer Erziehung zur Kritik. DU 1973 II, S.5-30.
- . Die Theorie der Schreibakte und die Typologie der
Kommunikationsmuster oder Stiformalen. DU 1974 I, S.6-15.
- . Organisation des Literaturunterrichts auf der re-
formierten Oberstufe: Die Problematik der Erstellung
von Modellen für Stufenpläne. DU 1974 IV, S.7-26.

- ULSHÖFER, R./A.KLEINER: Vergleichende Übersicht über den Lektürekanon in beiden Teilen Deutschlands. DU 1967 I, S.38-55.
- VIERING, Jürgen. Soll der Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ein historisches Verständnis der deutschen Literatur vermitteln. DD 9/72, S.247-263.
- VOGT, Guntram. Literaturunterricht: Idealismus, Formalismus oder Emanzipation. DD Sonderbd. 1972 (Ideologiekritik im Deutschunterricht), S.14-24.
- VOGT, Jochen. Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Büsseldorf 1972.
- WANNER, Paul. Das Gedicht im Deutschunterricht. DU 1947/48/49 I, S.56-74.
- WAPNEWSKI, Peter. Das Deutsche im hessischen Rahmen. Merkur 305, 1973 S.950-967.
- WAWRZYN, Lienhard. Methodenkritik des Literaturunterrichts: Emanzipation durch Verfahren. Darmstadt 1975.
- WEBER, Rita. Konzeption für sprachkompensatorischen Unterricht an Gesamtschulen. GSI 1971 IV, S.65-82.
- WEISGERBER, Bernhard. Zehn Thesen zum Rechtschreibunterricht. Grundschule 1970 II, S.7-14.
- , Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. 3.Aufl. Weinheim 1971 (1964).
- , Theorie der Sprachdidaktik. Heidelberg 1974.
- WEISGERBER, (Johannes) Leo. Muttersprachliche Bildung. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hg. F.EGGERSDORFER u.a. IV.Teil. Bd.2. München 1932, S.27-180.
- , Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft und die Bildungsaufgabe unserer Zeit. Frankfurt 1934.
- , Das Tor zur Muttersprache. Düsseldorf 1951 (abgekürzt: Tor).
- , Die fruchtbaren Augenblicke der Spracherziehung. WW 1951/52, S.257-268.
- , Von den Sprachen zu den Muttersprachen (1952). In: E.WEISSER (Hg.). Das Prinzip der Ganzheit im Deutschunterricht. Darmstadt 1967, S.84-104.
- , Die Entfaltung der Sprachengabe. In: W.L.HÖFFE (Hg.). Fs. für Hans Schorer. Frankfurt 1969, S.38-50.

- Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: A.BEINLICH (Hg.). Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1969. Bd.1, S.87-101.
- WENIGER, Erich. Die Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans. 2.Aufl. Weinheim 1956.
- WESTPHALEN, Klaus. Beschreibung des Projekts 'curriculare Lehrpläne' für die Kollegstufe am Staatsinstitut für Schulpädagogik München. In: BayKM (Hg.). Schulreform in Bayern II. München 1972, S.381-388.
- WILKENDING, Gisela. Die Funktion allgemeiner Lernzielformulierungen in der Didaktik des Deutschunterrichts. ZsfPäd 1971, S.203-222.
- Neue Literatur zur Didaktik des Deutschunterrichts. ZsfPäd 1971, S.242-260.
- (Hg.). Literaturunterricht: Texte zur Didaktik. München 1972.
- WINTER, Gisela. Problem Hochsprache: Deutsch-Rahmenrichtlinien. b:e 1973 VIII, S.30-34.
- WINTERLING, Fritz. Kreative Übung oder Gestaltungsversuch: Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht. DD 5/71, S. 243-264.
- WOLFRUM, Erich. Integration und Funktionalität im Deutschunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S.411-438.
- Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972.
- WUNDERLICH, Dieter. Lernziel Kommunikation. DD 23/75, S. 263-277.
- ZABEL, Hermann. Curriculum + Diskussion - Lehrplankritik - Reform des Deutschunterrichts. In: D.BOUKE (Hg) Deutschunterricht. Paderborn 1974, S.11-35.
- ZICKEL, Ernst. Schlußwort zum Streit um das Nibelungenlied. PP 1951, S.429f.
- Deutsch als Kernfach. PP 1953, S.337-345.
- ZIESENIS, Werner. Sprachbetrachtung: Sprachanalyse-Sprachkritik: Zur Didaktik der verbalen Kommunikation. In: E.WOLFRUM (Hg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972, S.198-227.
- ZIMMERMANN, Werner. Literaturgeschichte und Interpretation im Deutschunterricht des Gymnasiums. WW Beiheft 6 1963.

E. Sonstige Literatur

- ADORNO, Theodor W. Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie (1957/58). Frankfurt o.J.
- Der Essay als Form. In: Noten zur Literatur I. Frankfurt 1958, S.9-49.
- Engagement (1962). In: Noten zur Literatur III. Frankfurt 1965, S.109-135.
- Der mißbrauchte Barock (1966). In: Ohne Leitbild: Parva Aesthetica. Frankfurt 1967, S.133-157.
- Erziehung nach Auschwitz (1966). In: Stichworte: Kritische Modelle 2. Frankfurt 1969, S.85-101.
- Tabus über dem Lehrberuf (1965). In: Stichworte: Kritische Modelle 2. Frankfurt 1969, S.68-84.
- Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften. Bd.8: Soziologische Schriften I. Hg.R.THIEDEMANN. Frankfurt 1972, S.93-121.
- Ästhetische Theorie. In: Gesammelte Schriften. Bd.7. Hg. G.ADORNO und R.THIEDEMANN. Frankfurt 1970.
- ALTVATER, E./F.HUISKEN (Hg.). Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
- BECK, Johannes. Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? In: ders. u.a. Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970, S.90-123.
- BORCK, K.H./R.HENSS (Hg.). Der Berliner Germanistentag 1968: Vorträge und Berichte. Heidelberg 1970.
- BRIESE, Volker u.a. Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik: Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. Frankfurt 1973.
- MÜHLER, Karl. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.
- BUNGENSTAB, Karl-Ernst. Umerziehung zur Demokratie: Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf 1970.
- CASSIRER, Ernst. Philosophie der symbolischen Formen I: Die Sprache. 4.Aufl. Darmstadt 1964 (1.Aufl. Hamburg 1924)
- CHOMSKY, Noam. Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt 1969.
- Sprache und Geist. Frankfurt 1970.

- DAHRENDORF, Ralf. Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
- DILTHEY, Wilhelm. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Hg. M.RIEDEL. Frankfurt 1970.
- EDDING, Fritz. Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg/Br. 1963.
- FLEISCHMANN, W.u.a. Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945-1970. In: E.ALTWATER/F.HUISKEN. Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1970, S.113-166.
- FRANK, Helmar. Kybernetik - Brücke zwischen den Wissenschaften. 4.Aufl. Frankfurt 1964.
- FUCKS, Wilhelm. Gibt es mathematische Gesetze in Sprache und Musik. In: H.FRANK. Kybernetik- Brücke zwischen den Wissenschaften. Frankfurt 1964, S.175-187.
- . Nach allen Regeln der Kunst. Stuttgart 1968.
- GADAMER, Hans-Georg. Wahrheit und Methode. 2.Aufl. Tübingen 1965.
- GLINZ, Hans. Die innere Form des Deutschen. 6.Aufl. Berlin 1972 (1.Aufl. Bern 1952).
- . Deutsche Syntax. Stuttgart 1965.
- . Grundbegriffe und Methoden inhaltsbezogener Text- und Sprachanalyse. Düsseldorf 1965.
- . Logisches, Vor-Logisches und Außer-Logisches in der Sprache. In: K.H.BORCK/R.HENSS (Hg.). Der Berliner Germanistentag 1968. Heidelberg 1970, S.135-160.
- . Moderne Linguistik im germanistischen Studium. In: J.KOLBE (Hg.). Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969, S.172-192.
- . Germanistik in der Gesamthochschule: Zielsetzung und Aufbau. In: J.KOLBE (Hg.) Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1973, S.247-271.
- HABERMAS, Jürgen. Pädagogischer 'Optimismus' vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie: Schelskys Gedanken zur Schulreform. Neue Sammlung 1961, S.251-278.
- . Erkenntnis und Interesse (1965). In: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1968, S.146-168.
- . Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: K.O.APEL u.a. Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt 1971, S.120-159.

- . Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J.HABERMAS/N.LUHMANN. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S.101-141.
- HARTMANN, Peter. Wesen und Wirkung der Sprache im Spiegel der Theorie Leo Weisgerbers. Heidelberg 1958.
- HEGEL, G.W.F. Phänomenologie des Geistes. Werke in 20 Bden, Hg.E.MOLDENHAUER und K.M.MICHEL.Bd.3.Frankfurt 1969. . . .
- . Rede zum Schuljahresabschluß 29.Sept.1809. Werke. Bd.4, S.312-326.
- . Rede zum Schuljahresabschluß 14.Sept.1810. Werke. Bd.4. S.327-343.
- . Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Werke. Bd.8.9.10.
- . Vorlesungen über Geschichte der Philosophie III. Werke.Bd.20.
- HELBIG, Gerhard. Geschichte der neueren Sprachwissenschaft: Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie. München 1970.
- HELD, Karl. Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? Materialien zur Kritik einer neuen Wissenschaft. München 1973.
- HIRSCH, Joachim/S.LEIBFRIED. Materialien zur Wissenschaftspolitik. Frankfurt 1971.
- HORKHEIMER, Max. Die Juden und Europa. Zs.f.Sozialforschung Jg.VIII 1939/40. Paris (fotomech.Nachdruck München 1970), S.115-137.
- . Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (1946). In: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Hg.A.SCHMIDT. Frankfurt 1967, S.11-174.
- HUELSZ, Isa. Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration 1945-1950. Hamburg 1970. (Phil.Diss. Konstanz 1970).
- HUISKEN, Freeerk. Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- HUMBOLDT, Wilhelm v. Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). In: Werke. Hg. A.FLITNER und K.GIEL. 4.Aufl. Darmstadt 1963. Bd.4, S.168-195.
- . Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König (Dez.1809). Werke.Bd.4,S.210-238.

- . Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung (1820). Werke. Bd.3, S.1-25.
- . Ueber das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung (1822). Werke. Bd.3, S.31-63.
- . Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues (1827). Werke. Bd.3, S.144-367.
- . Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830-1835). Werke. Bd.3, S.368-756.
- ISER, Wolfgang. Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell. In: J.KOLBE (Hg.). Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969, S.193-207.
- JAUSS, Hans R. Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt 1970.
- JUHÁSZ, János. Sprachliche Einheiten - Linguistische Begriffe (Ein Plädoyer für die Textlinguistik). In: H.SITTA/K.BRINKER (Hg.). Fs. für Hans Glinz zum 60.Geburtstag. Düsseldorf 1973, S.192-198.
- KANT, Immanuel. Über Pädagogik. Werke in 10 Bden. Hg. W.WEISCHEDER. Darmstadt 1968. Bd.10, S.691-761.
- KAYSER, Wolfgang. Das Sprachliche Kunstwerk. 14.Aufl. Bern 1969. (1948).
- . Vom Werten der Dichtung. WW 1951/52, S.350-357.
- . Die Wahrheit der Dichter: Wandlung eines Begriffs in der deutschen Literatur. Hamburg 1959.
- KOLBE, Jürgen (Hg.). Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969.
- . Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1973.
- LÄMMERT, E. u.a. Germanistik - eine deutsche Wissenschaft. Frankfurt 1967.
- LENK, Kurt (Hg.). Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie. 3.Aufl. Neuwied 1967.
- LUKÁCS, Georg. Ästhetik in vier Teilen. Neuwied 1972.
- MAAS, Utz. Linguistik als Legitimationswissenschaft. LuD 13/1973, S.34-52.

- MAAS, U./D.WUNDERLICH, Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkk. l.leg 'Sprache'. 2.Aufl. Frankfurt 1972.
- MACIEJEWSKI, F.(Hg.). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion (Theorie-Diskussion Supplement I). Frankfurt 1973.
- MARCUSE, Herbert. Über den affirmativen Charakter der Kultur (1937)...In: Kultur und Gesellschaft I. Frankfurt 1965, S.56-101.
- MARX, Karl. Kritik der politischen Ökonomie. Marx-Engels-Werke (MEW). Bd.13. Berlin (Ost) 1969.
- MASUCH, Michael. Politische Ökonomie der Ausbildung: Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek 1972.
- MERTENS, Dieter. Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: R.JOACHIMSEN/U.SIMONIS (Hg.). Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin (West) 1970, S.73-88.
- MICKEL, Wolfgang. Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965: Analyse und Dokumentation. Stuttgart 1967.
- NEGT, Oskar. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. 2.Aufl. Frankfurt 1972.
- NIEPOLD, Wulf. Sprache und soziale Schicht. Berlin(West)1970.
- OETINGER, Fritz (d.i.Th.WILHELM). Partnerschaft: Die Aufgabe der politischen Erziehung. 2.Aufl. Stuttgart 1953.
- PFEIFFER, Johannes. Über die gegenwärtige Situation der deutschen Lyrik. Sammlung 1952, S.281-300.
- Über den Lyriker Bert Brecht. Sammlung 1958, S.225-234.
- PICHT, Georg. Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.
- POPPER, Karl. Logik der Forschung. 3.Aufl. Tübingen 1969.
- RICHTER, W. Ansichten einer marktgerechten Germanistik. In: O.SCHWENCKE (Hg.). Literatur in Studium und Schule I. Loccum 1970, S.13-23.
- SCHELSKY, Helmut. Anpassung oder Widerstand: Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SCHLAFFER, Hannelore/Heinz SCHLAFFER. Studien zum ästhetischen Historismus. Frankfurt 1975.
- SCHLAFFER, Heinz. Musa Iocosa: Gattungspoetik und Gattungsgeschichte der erotischen Dichtung in Deutschland. Stuttgart 1971.

- . Der Bürger als Held. Frankfurt 1973.
- SCHMIEDERER, Rolf. Zwischen Affirmation und Reformismus: Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt 1972.
- SCHMIDT, Ute/T.FICHTER. Der erzwungene Kapitalismus: Klassenkämpfe in den Westzonen 1945-1948. Berlin (West) 1971.
- SCHULTE-SASSE, J. Literarische Wertung. Stuttgart 1971.
- STAIGER, Emil. Grundbegriffe der Poetik. 7.Aufl. Zürich 1966 (¹1946).
- STEINÄCKER, J.v. Ferdinand des Saussures 'Cours de linguistique générale': Immanente Untersuchung seines Argumentationsgangs unter Berücksichtigung der Rezeption des 'Cours' in einigen Lehrbüchern und linguistischen Schulen zum Zweck der Einführung in die modernen Probleme der Linguistik. Erlangen 1976 (MA-Arbeit).
- THYSEN, Johannes. Die Sprache als 'Energeia' und das 'Weltbild' der Sprache: Eine kritische Betrachtung zu L.Weisgerbers Sprachphilosophie. Lexis III/2, 1953, S.301-307.
- WEBER, Max. Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1922, S.146-214.
- WEINRICH, Harald. Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik. In: J.KOLBE (Hg.). Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969, S.208-218.
- WEINSTOCK, Heinrich. Realer Humanismus. Heidelberg 1955.
- WEISGERBER, (Johannes) Leo. Muttersprache und Geistesbildung. Göttingen 1934.
- . Die volkhaften Kräfte der Muttersprache. 3.Aufl. Frankfurt 1943 (¹1939).
- . Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur (Von den Kräften der deutschen Sprache III). Düsseldorf 1950.
- . Grammatik im Kreuzfeuer. WW 1950/51, S.129-139.
- . Die tragenden Pfeiler der Spracherkenntnis. WW 1950/51, S.1-12.
- . Vom Weltbild der deutschen Sprache (Von den Kräften der deutschen Sprache I). 2.Aufl. Düsseldorf 1953.
- . Das Menschheitsgesetz der Sprache. 2.Aufl. Heidelberg 1964.

----- . Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung.
Düsseldorf 1971.

----- . Aus der Schublade der Popanze. In: H. SITTA/ K. BRIN-
KER (Hg.). Fs. für Hans Glinz zum 60. Geburtstag.
Düsseldorf 1973, S. 268-280.

WINKELER, Rolf, Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern
1945-1952: Eine Analyse der Auseinandersetzungen um
die Schule zwischen Parteien, Verbänden und franzö-
sischer Besatzungsmacht. Stuttgart 1971 (Phil. Diss.
Tübingen 1969).

WUNDERLICH, Dieter. Die Rolle der Pragmatik in der Linguis-
tik. DU 1970 IV, S. 5-41.

WYGOTSKI, Lew. Denken und Sprechen. Frankfurt 1969.

LEBENS LAUF

Am 11.10.1943 wurde ich als zweites Kind des Ehepaares Margarete und Dr. Wilhelm Pauldrach in Schweidnitz/Oberschlesien geboren.

Von 1949 - 1954 besuchte ich die Volksschule in Kirchdorf/Bay.Wald und in Feuchtwangen/Mfr., von wo ich 1954 an das Humanistische Gymnasium in Ansbach übertrat. Die Reifeprüfung legte ich am 17.07.1963 am Humanistischen Gymnasium in Bad Windsheim ab. Danach verbrachte ich als Zeitsoldat 2 Jahre bei der Bundeswehr.

Im Wintersemester '65/66 begann ich mein Studium an der FAU Erlangen-Nürnberg zunächst in den Fächern Germanistik und Anglistik, zu welchen sich ab WS '67/68 noch das Studium der Politischen Wissenschaft gesellte. Für ein Jahr unterbrach ich mein Studium, um in der damals noch existierenden studentischen Selbstverwaltung u.a. auch als Mitglied der Philosophischen Fakultät tätig zu werden. 1970 nahm ich mein Studium in den Fächern Germanistik, Pol.Wissenschaft und Soziologie wieder auf, ergänzt durch Studien in Philosophie und Pädagogik. Während dieser Zeit betreute ich als Tutor den Einführungskurs zur Neueren deutschen Literaturgeschichte am Deutschen Seminar der FAU und war (bis 1974) Mitglied der Planungsgruppe Deutsch für die Gesamtschule Nürnberg-Langwasser.

Bei Prof. H. SCHLAFFER (zunächst FAU Erlangen-Nürnberg, dann Universität Marburg, dann Universität Stuttgart) begann ich 1971 mit meiner Dissertation, welche bis 1974 durch ein Promotionsstipendium gefördert wurde und die mit dem Rigorosum am 13.12.1976 abgeschlossen wurde.

Seit dem Frühjahr 1977 bin ich (als Sprachlehrer, bzw. Dozent) beim Goethe-Institut tätig.

